

Z PROBLEMATYKI  
KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

VII



# Z PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

VII

POD REDAKCJĄ

ELŻBIETY AWRAMIUK  
i AGATY ROZUMKO



Białystok 2018

Recenzenci:  
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS  
dr hab. Iwona Kaproń-Charzyńska, prof. UMK

Opracowanie graficzne:  
Paweł Łuszyński  
Redakcja:  
Janina Demianowicz  
Korekta:  
Zespół  
Redakcja techniczna i skład:  
Katarzyna Sakowska

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2018

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków  
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-7431-533-3

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
15–097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14,  
tel. (85) 745 71 20, e-mail: [ac-dw@uwb.edu.pl](mailto:ac-dw@uwb.edu.pl)  
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Volumina.pl



# Spis treści

WSTĘP	7
-------	---

## I

### KOMPETENCJA JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA

#### AGATA ROZUMKO

Kompetencje pragmatyczne studentów filologii angielskiej: wiedza, samoświadomość, samoocena	15
--	----

#### JOLANTA NOCÓŃ

Nauczanie składni a rozwijanie sprawności tworzenia tekstu. W stronę metodyki – diagnoza	33
---	----

#### ANNA TABISZ

Wiedza językowa a sprawność mówienia	47
--------------------------------------	----

#### EWA BACIOCHA

Interpunkcja współczesnych tekstów publicystyczno-dziennikarskich	61
---	----

#### ANNA ZAGAJEWSKA

Pisownia skrótów i skrótowców wśród wyrobionych użytkowników polszczyzny	75
---	----

## II

### UCZNIOWIE O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

#### HELENA BALCEREK

Kartka z pamiętnika ucznia z Zespołem Aspergera	97
---	----

## III

## DOKUMENTY, PODRĘCZNIKI I POMOCE DYDAKTYCZNE

**EWA LEWICKA-MROCZEK, EDYTA WAJDA**

Wiedza o języku w świetle europejskiej polityki językowej.  
 Analiza wybranych dokumentów Rady Europy 111

**JOANNA OLECHNO-WASILUK**

Wiedza o języku w artykułach hasłowych rosyjskich słowników  
 lingwokulturowych na przykładzie słownika *Rosyjskie słowo*  
 – *rosyjski świat* 131

**MAGDALENA TRYSIŃSKA**

Wiedza o języku w internetowych portalach edukacyjnych  
 (na przykładzie Scholaris.pl) 143

**ELŻBIETA AWRAMIUK**

Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego 167

## V

## WARSZTAT GLOTTODYDAKTYKA

**PIOTR J. MALINOWSKI**

PROJEKT I AM WHAT I READ<sup>®</sup> jako efektywny sposób na zwiększenie  
 motywacji do czytania w ramach przedmiotu lektorat języka obcego 189

**KATARZYNA SZOSTAK-KRÓL**

Metoda międzykulturowego portfolio w procesie uczenia się  
 języka polskiego jako obcego 217

**MICHAŁ CITKO**

Czy listy wyrazowe są skutecznym narzędziem w nauczaniu/uczeniu się  
 słownictwa języka obcego? 237

## Wstęp

Polityka językowa Rady Europy promuje różnojęzyczność, rozumianą nie tyle jako biegłe posługiwanie się wieloma językami, ile kontakt z różnymi językami, rozwijanie świadomości ich istnienia, zależności i specyfiki (por. ESOKJ: 15-16). Takie kompetencje cząstkowe umożliwiają pełniejsze uczestnictwo w międzynarodowej komunikacji, a jednocześnie sprzyjają likwidacji uprzedzeń. Różnojęzyczność dotyczy uczenia się języków i kontaktu z nimi w warunkach instytucjonalnych pojedynczej osoby i obejmuje doświadczenia gromadzone podczas całego życia (Kotarba-Kańczugowska, 2015: 12). Swoisty punkt odniesienia do kolejnych doświadczeń językowych stanowi zatem język ojczysty, którego prestiż jako przedmiotu szkolnego w Polsce sukcesywnie obniża się na rzecz języków obcych (por. Budrewicz, Sieńko, 2014; Nocoń 2016).

Redaktorkom kolejnego, siódmego już tomu publikacji pod wspólnym tytułem *Z problematyki kształcenia językowego* przyświeca przekonanie, że tradycyjna w polskim systemie edukacyjnym separacja nauczania języka ojczystego i języków obcych ma coraz mniejsze uzasadnienie, gdyż zmienia się charakter kontaktów językowych i potrzeby edukacyjne uczniów, a umiędzynarodowienie nauki i rosnąca interdyscyplinarność badań powodują przenikanie się odmiennych początkowo tradycji metodycznych. Istnieje potrzeba ściślejszej współpracy naukowców oraz praktyków z zakresu nauczania języków ojczystych oraz obcych, szczególnie w kontekście tego, że w nauce języków obcych kluczowe znaczenie mają kompetencje językowe ukształtowane na bazie języka ojczystego (Kaufman, 2002; Butzkamm, Caldwell, 2009; Gruszczyńska, Gruszczyński, 2014).

Język ojczysty stanowi podstawę, na której rozwija się sprawność językowa uczących się i ich ogólne umiejętności kognitywne. Oznacza to, że im wyższą kompetencję językową uczeń osiągnie w języku ojczystym, tym większe ma szanse na lepsze opanowanie języka obcego. Ponadto skuteczne nauczanie języków obcych wymaga funkcjonalnego myślenia o gramatyce i choć na zajęciach opis gramatyczny zwykle zostaje zredukowany do niezbędnego minimum, potrzebny jest pewien aparat pojęciowy do refleksji nad użyciem języka w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Co więcej, szkolni glottodydaktycy oczekują, że uczeń takie podstawy otrzyma właśnie na lekcjach języka ojczystego (por. Kietlińska, Awramiuk, 2016). Niestety, choć dokumenty programowe i badacze eksponują wagę nauczania języka polskiego, w tym rolę świadomości językowej, to w edukacji szkolnej realizacja tych zapisów nie wypada satysfakcjonująco. Sposobem na poprawę tego stanu jest nieustanna refleksja nad stanem kształcenia językowego oraz jego różnorodnymi wymiarami i efektami, co czynimy w prezentowanej książce.

Proponowane w niniejszej monografii bloki tematyczne są dobrze znane Czytelnikom poprzednich tomów. Do dyskusji zaprosiliśmy metodyków nauczania języka polskiego i języków obcych, glottodydaktyków oraz językoznawców z kilku ośrodków akademickich w kraju: Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu w Białymstoku. W tomie dominują artykuły polonistów, dla których cenny, poszerzający kontekst stanowią refleksje anglistów i rusycystów.

Część I traktuje o kompetencjach użytkowników języka na różnych poziomach: uczniów, studentów, a także wyrobionych użytkowników języka, którzy w życiu zawodowym operują językiem pisanym. Otwierający artykuł Agaty Rozumko poświęcony jest omówieniu wyników badań ankietowych dotyczących kompetencji pragmatycznych studentów filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku. Autorka zarysowuje potrzeby i doświadczenia studentów w tym zakresie, ukazuje rozdzźwięk między ich stosunkowo wysoką samooceną a rzeczywistymi kompetencjami pragmatycznymi oraz podejmuje refleksję nad sposobem wykorzystania uzyskanych wyników podczas kursu z pragmatyki interkulturowej.

Jolanta Nocoń podejmuje rozważania na temat zależności między nauczaniem składni a kształceniem kompetencji tekstotwórczych. Na podstawie oglądu i analizy zadań w podręcznikach do nauki o języku wyodrębnia trzy modele uczenia (o) składni. Dowodzi, że semantyczne, pragmatyczne i stylistyczne aspekty składni są w nich prawie nieobecne, zatem przekazywana w nich wiedza z zakresu składni nie służy rozwijaniu kompetencji tekstotwórczej uczniów. Brak funkcjonalności podręczników szkolnych w zakresie przełożenia wiedzy językowej na praktykę językową dostrzega także Anna Tabisz, która w swoim tekście koncentruje się na sprawności mówienia. Przeprowadzona przez autorkę analiza wybranych podręczników do kształcenia językowego dla szkoły podstawowej i gimnazjum wykazała, że dominują w nich zadania realizujące cele teoretyczno-poznawcze, a doskonalenie sprawności mówienia ma charakter okazjonalny.

Dwa ostatnie w tej części artykuły poświęcone są kompetencjom językowym wyrobionych użytkowników języka. Ewa Baciocha pisze o interpunkcji dostępnych na popularnych portalach informacyjnych tekstów tworzonych przez publicystów i dziennikarzy. Autorka formułuje wnioski na temat frekwencji znaków przestankowych, omawia najczęstsze błędy interpunkcyjne oraz analizuje sytuacje kłopotliwe, związane ze stosowaniem w praktyce dziennikarskiej niejednoznacznie sformułowanych zasad interpunkcyjnych. Zdiagnozowanie miejsc i źródeł rozdzźwięku między normą i uzusem powinno mieć wpływ na działania edukacyjne w zakresie nauczania interpunkcji.

Anna Zagajewska także podejmuje refleksję nad kompetencją pisowniową wyrobionych użytkowników języka, ale koncentruje się na znajomości skodyfikowanej normy ortograficznej w zakresie wybranych skrótów i skrótowców wśród urzędników, dziennikarzy i nauczycieli oraz studentów przygotowujących się do wykonywania tych zawodów. Przeprowadzone przez nią badania dowodzą dość niskiej świadomości językowej respondentów w badanym zakresie.

Część II poświęcona jest uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i zawiera jeden artykuł. Helena Balcerek porusza w nim problem realizacji i osiągania celów kształcenia językowego przez uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w związku

z Zespołem Aspergera. Autorka na podstawie obserwacji uczniów szkoły podstawowej tworzących jedną z form wypowiedzi – kartkę z pamiętnika – formułuje wnioski dotyczące sposobu nabywania umiejętności tworzenia własnego tekstu przez dzieci z symptomami Zespołu Aspergera, a także formułuje wskazówki służące przezwyciężaniu napotykanym trudności w zakresie treści, stylu i języka uczniowskich wypowiedzi.

Część III traktuje o podręcznikach, pomocach dydaktycznych i dokumentach mających jakiś związek z kształceniem językowym. Znajdujące się tu cztery artykuły koncentrują się na wiedzy o języku. Ewa Lewicka-Mroczek i Edyta Wajda proponują refleksję nad miejscem wiedzy o języku w procesie kształcenia kompetencji językowej osób uczących się języków obcych w świetle zaleceń współczesnej europejskiej polityki oświatowej. Autorki poddały analizie wybrane dokumenty Rady Europy: „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie”, „Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków” oraz wybrane europejskie portfolio językowe.

Joanna Olechno-Wasiluk przygląda się wiedzy językowej zawartej w artykułach hasłowych rosyjskich słowników lingwokulturologicznych. Na przykładzie słownika *Rosyjskie słowo – rosyjski świat* Autorka pokazuje, na czym polega zwrot od leksykografii lingwocentrycznej ku leksykografii antropocentrycznej, dążącej do kompleksowego przedstawienia jednostki językowej. W słowniku lingwokulturologicznym zwiększa się zakres informacji pozajęzykowej, np. dotyczącej sposobu funkcjonowania języka w świadomości jego użytkowników.

Refleksja Magdaleny Trysińskiej nad wiedzą językową zawartą w internetowym portalu edukacyjnym Scholaris.pl wiąże się z szerszym zagadnieniem jakości multimedialnych materiałów do wspomagania kształcenia. Autorka szuka odpowiedzi na pytanie, czy materiały dydaktyczne spełniają warunki nowoczesności, atrakcyjności i funkcjonalności, a także analizuje możliwości wykorzystania nowoczesnych metod nauczania podczas lekcji języka polskiego.

Elżbieta Awramiuk omawia zakres i funkcje treści z zakresu fonetyki w podręcznikach do nauki języka polskiego jako ojczystego w szkole podstawowej. Wyniki analizy dowodzą, że zagadnienia fonetyczne są integrowane z innymi treściami edukacji polonistycznej, ale najsłabszy nacisk

kładzie się na ich wykorzystywanie w rozwijaniu żywej mowy ucznia. Zaskakującym wnioskiem z badań jest stwierdzenie, że praktyczny aspekt umiejętności fonetycznych, jakim jest korzystanie z pisanej informacji na temat wymowy, zdecydowanie częściej niż wyrazów polskich dotyczy wyrazów obcych.

Ostatnia część IV poświęcona jest warsztatowi glottodydaktyka. Piotr J. Malinowski dzieli się autorskim projektem I AM WHAT I READ©, który zwiększa motywację do czytania w ramach lektoratu języka obcego i rozwija umiejętność rozumienia tekstu czytanego. Katarzyna Szostak-Król prezentuje metodę międzykulturowego portfolio jako sposobu rozwijania kompetencji interkulturowej w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Tom zamyka artykuł Michała Citko, który opierając się na wynikach własnych obserwacji, zastanawia się, czy listy wyrazowe są skutecznym narzędziem w nauczaniu/uczeniu się słownictwa języka obcego.

Pragniemy złożyć serdeczne podziękowania Recenzentom, prof. Iwonie Kaproń-Charzyńskiej z UMK w Toruniu i prof. Jarosławowi Krajce z UMCS w Lublinie, za ich wnikliwe komentarze i pomocne sugestie, które skłoniły autorów do szukania optymalnej formy wyrażenia własnych przemyśleń. Oddajemy do rąk Czytelników tom VII publikacji *Z problematyki kształcenia językowego* z nadzieją, że książka przyczyni się do poprawy stanu kształcenia językowego dzieci, młodzieży i studentów, stając się źródłem inspiracji do podjęcia nowych prac badawczych i doskonalenia warsztatu dydaktycznego, a także efektywniejszej współpracy między szkolnymi polonistami a glottodydaktykami.

*Elżbieta Awramiuk i Agata Rozumko*

## Bibliografia

- Budrewicz Z., Sieńko M. (2014), „Częściowo niepotrzebny”? Rola „języka polskiego” w ocenie uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków: Universitas, s. 139-151.
- Butzkamm, W., Caldwell, J.A.W. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
- ESOKJ: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 15-16.
- Gruszczyńska E., Gruszczyński W. (2014), *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXX, 67-77.
- Kaufman S. (2002), *Dlaczego neofilologów trzeba uczyć języka polskiego?*, w: *Język rodzimy a język obcy: komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej*, Warszawa, 29-30 maja 2000 r., red. A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 225-231.
- Kietlińska A., Awramiuk E. (2016), *Szkolny polonista w dobie powszechnej znajomości języków obcych*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 557-571.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2015), *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nocoń J. (2016), *Język polski – ojczysty nieobcy czy obcy? Wyzwania edukacji językowej w czasach ponowoczesnych*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, red. E. Awramiuk, M. Karolczuk, t. VI, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 69-83.



# I

## KOMPETENCJA JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA



## Kompetencje pragmatyczne studentów filologii angielskiej: wiedza, samoświadomość, samoocena

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest refleksja nad kompetencjami pragmatycznymi studentów filologii angielskiej oraz ich doświadczeniami i potrzebami w tym zakresie, w kontekście planowania treści oferowanego podczas studiów kursu z pragmatyki interkulturowej. Prezentowane rozważania dotyczą studentów Uniwersytetu w Białymstoku i oparte są na badaniach ankietowych, obejmujących samoocenę oraz ćwiczenia sprawdzające wiedzę. Badanie pokazało, że większość ankietowanych studentów posługuje się językiem angielskim podczas komunikacji w internecie oraz pracy w charakterze korepetytora lub nauczyciela, a ich doświadczenia w bezpośrednich kontaktach interkulturowych są niewielkie. Pojedyncze osoby mają jednak znacznie bogatsze doświadczenia, związane np. z pracą zawodową w Wielkiej Brytanii, które można potraktować jako dodatkowe źródło wiedzy podczas zajęć. Swoje podstawowe kompetencje pragmatyczne studenci oceniają stosunkowo wysoko, natomiast w obszarach wymagających także kompetencji interkulturowej czują się mniej pewnie. Wydaje się, że ważne jest przede wszystkim uświadomienie im związków pomiędzy kompetencją pragmatyczną i interkulturową w nauce języka obcego oraz wyczulenie ich na obszary, w których kwestie kulturowe są szczególnie istotne. Większą uwagę należy też zwrócić na elektroniczne formy komunikacji, które stanowią dla nich ważny punkt odniesienia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kompetencja pragmatyczna, pragmatyka interkulturowa, filologia angielska, samoocena

## 1. Uwagi wstępne

Kompetencje językowe opisywane i klasyfikowane są na różne sposoby, w zależności od przyjętej perspektywy badawczej. W niniejszym artykule punktem wyjścia jest ujęcie reprezentowane m.in. przez Barron (2003: 8), zgodnie z którym kompetencja pragmatyczna jest jedną z subkompetencji w obrębie kompetencji komunikacyjnej. Dotyczy ona umiejętności przekazania zamierzonych przez nadawcę treści oraz właściwego zinterpretowania intencji rozmówcy w określonym kontekście sytuacyjnym. Studenci filologii angielskiej, na których koncentruje się niniejszy artykuł, rozwijają swoje kompetencje pragmatyczne podczas różnego typu zajęć, w tym także tych ściśle związanych z pragmatyką językową, jak również poza murami uniwersytetu. Ich kompetencje pragmatyczne zależą więc zarówno od oferty uczelni, jak i ich własnych doświadczeń językowych, a te, zwłaszcza w przypadku starszych roczników, bywają bardzo zróżnicowane.

Niniejszy artykuł dotyczy grupy osób studiujących filologię angielską na Uniwersytecie w Białymstoku w roku akademickim 2016/2017. Jego celem jest rozważenie potrzeb studentów w zakresie rozwijania kompetencji pragmatycznej oraz refleksja nad sposobem wykorzystania zarówno ich potrzeb, jak i doświadczeń podczas kursu z pragmatyki interkulturowej, który oferowany jest w ramach studiów II stopnia filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku. Każdy kurs językowy powinien uwzględniać potrzeby jego uczestników, więc tego typu badania, mimo że prowadzone na niewielką skalę, są często niezbędne. Należy założyć, że nieco inne są potrzeby studentów z ośrodków większych i mniejszych niż Białystok oraz ośrodków znajdujących się w innych regionach Polski. Prezentowane tu rozważania mają charakter studium przypadku, który może służyć jako element szerzej zakrojonych badań porównawczych.

## 2. Kompetencja pragmatyczna a inne kompetencje językowe

We współczesnej metodologii nauczania języka angielskiego centralne miejsce zajmuje kompetencja komunikacyjna. Jedną z prób systematycznego jej opisu podjęli Canale i Swain (1980: 28), wyróżniając w jej obrębie trzy podstawowe subkompetencje: gramatyczną, socjolingwistyczną

i strategiczną, rozszerzone później przez Canale'a (1983) o czwartą subkompetencję – dyskursywną. Autorzy ci nie używali terminu kompetencja pragmatyczna, a kompetencje określane w niniejszym artykule jako pragmatyczne mieściły się w obrębie kompetencji socjolingwistycznej, dotyczącej użycia form właściwych dla konkretnego kontekstu socjokulturowego, norm interakcji, ról jej uczestników. Pojęcie kompetencji pragmatycznej pojawiło się natomiast u Bachmana (1990) dla określenia jednej z subkompetencji w obrębie kompetencji językowej.

W anglojęzycznych opracowaniach, np. Kasper i Rose (2001: 2), Barron (2003: 7), autorzy często powołują się na definicję pragmatyki zaproponowaną przez Crystala (1997: 301), który określa tę dziedzinę językoznawstwa jako badanie języka z perspektywy jego użytkowników ("the study of language from the point of view of users"). Perspektywa ta obejmuje analizę wyborów językowych dokonywanych przez użytkowników języka z uwzględnieniem zasad interakcji obowiązujących w danej społeczności oraz wpływu tego, co i jak mówimy, na innych uczestników aktu komunikacyjnego. Przyjęta w tej formie definicja pragmatyki determinuje w dużej mierze sposób definiowania kompetencji pragmatycznej. Fraser (2010: 16) definiuje ją jako umiejętność przekazania zamierzonych przez siebie treści z uwzględnieniem społeczno-kulturowego kontekstu wypowiedzi oraz zinterpretowania wypowiedzi rozmówcy zgodnie z jego intencjami, a Barron (2003: 10), nieco bardziej szczegółowo, opisuje ją jako znajomość środków językowych używanych w danym języku do realizacji określonych aktów mowy i wiedzę na temat tego, w jakich kontekstach poszczególne środki językowe występują. W ten sposób rozumiana jest również kompetencja pragmatyczna w niniejszym artykule.

Początkowo w dydaktyce języka angielskiego jako obcego nie zwracano zbyt dużej uwagi na kompetencję pragmatyczną. Obecnie jej znaczenie jest już powszechnie doceniane, choć, jak zauważa Barron (2003), wiadomo również, że rozwijanie kompetencji pragmatycznej jest trudniejsze niż praca nad kompetencją leksykalno-gramatyczną. Na zaawansowanym poziomie znajomości języka, a więc takim, jaki reprezentują studenci anglistyki, kształtowanie kompetencji pragmatycznej jest bardzo istotne. Ich kompetencja leksykalno-gramatyczna jest już na stosunkowo wysokim poziomie, a jak pokazują badania, *native speakerzy* są bardziej krytyczni w ocenie zachowań wymagających znajomości norm grzecznościowych

wobec osób, których kompetencja gramatyczno-leksykalna jest wysoka, niż wobec tych, którzy słabo mówią po angielsku (Enomoto i Marriott, 1994; Barron, 2003: 2). Jeśli ktoś używa poprawnych struktur gramatycznych i słownictwa, ma prawidłową wymowę, a nie jest w stanie dopasować środków językowych do społeczno-kulturowego kontekstu wypowiedzi i w konsekwencji nie przestrzega zasad grzeczności językowej, to uchybienia w tym zakresie przypisywane są jego cechom osobowościowym, a nie brakom w kompetencji językowej (Barron, 2003: 2).

Kompetencja pragmatyczna nie rozwija się w sposób samoistny obok kompetencji leksykalno-gramatycznej (Kasper, 2001; Glaser, 2009). Jak twierdzi Barron (2003: 2), najskuteczniej zdobywa się ją, przebywając przez dłuższy czas w społeczności rodzimych użytkowników języka, ale na pewne rzeczy można i należy zwrócić uwagę również podczas kursu językowego. Barron (2003: 257) sugeruje trzy takie obszary: różnice kulturowe, typowe błędy wynikające z różnic kulturowych oraz rozwijanie strategii mających na celu uniknięcie nieporozumień. Jak widać, w dydaktyce języka obcego kompetencja pragmatyczna jest ściśle związana z kompetencją interkulturową, która dotyczy m.in. wiedzy o kulturze rodzimej i obcej oraz umiejętności interpretowania przejawów różnic kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007). Jak słusznie zauważa Sercu (2010: 19-20), komunikacja w języku obcym ma zawsze charakter interkulturowy, a kompetencja interkulturowa zawsze wymaga kompetencji komunikacyjnej, ma więc również wymiar językowy. W dzisiejszym świecie kontakty międzykulturowe stały się codziennością, a kompetencja interkulturowa jest, jak twierdzi Sercu (2010: 17), coraz częściej postrzegana jako cel nauczania humanistycznego w ogóle.

Pragmatyka interkulturowa jako kurs uniwersytecki ma na celu m.in. wykształcenie w studentach umiejętności interpretowania przejawów różnic kulturowych w zachowaniach językowych. Aleksandrowicz-Pędich (2008: 129) uważa, że obecność wątków interkulturowych na zajęciach języka obcego wzmacnia motywację: „zdobywanie wiedzy o kulturze, dążenie do wnikięcia w świat języka, który uczeń opanowuje, jest podstawowym elementem motywacji integracyjnej, związanej z potrzebą identyfikowania się z kulturą opanowywanego języka”. Wydaje się więc, że zajęcia z pragmatyki interkulturowej powinny w sposób naturalny wychodzić naprzeciw potrzebom studentów filologii angielskiej. Powinny

też ich wychylić na pragmatyczne aspekty języka i jego kulturowe uwarunkowania, a także zachęcić do pogłębiania własnej wiedzy i doskonalenia kompetencji po ukończeniu studiów. Jak twierdzi Sercu (2010: 21), celem nauczania powinno być wykształcenie postawy „life-long learners of interculture”, czyli ustawicznego doskonalenia kompetencji interkulturowej.

### **3. Przeprowadzone badania**

Doświadczenia i potrzeby edukacyjne uczniów dorosłych, a takimi uczniami są studenci filologii angielskiej, są znacznie bardziej zróżnicowane niż ma to miejsce w przypadku małych dzieci (Long, 2005: 1). Aby wyjść naprzeciw potrzebom studentów w zakresie kompetencji pragmatycznej, należy te potrzeby poprawnie zidentyfikować. Jednym z najczęściej używanych, choć niepozbawionym wad, narzędzi w analizie potrzeb uczniów są kwestionariusze (Long 2005: 39). Prezentowane tu rozważania opierają się na krótkim kwestionariuszu przeprowadzonym wśród studentów III roku studiów I stopnia (13 osób) oraz II roku studiów II stopnia filologii angielskiej (25 osób). Niewielkie rozmiary grupy badawczej wynikają z chęci poznania potrzeb edukacyjnych określonej grupy osób, do których adresowane są zajęcia z pragmatyki interkulturowej prowadzone przez autorkę niniejszego artykułu. Wśród słuchaczy studiów magisterskich uzupełniających były osoby, które właśnie rozpoczynały kurs z pragmatyki interkulturowej, oraz takie, które w nim nie uczestniczyły ze względu na wybór specjalności nieprzewidującej tego typu zajęć. W przypadku studentów III roku studiów licencjackich była to grupa, która będzie mogła uczestniczyć w takich zajęciach w przyszłości, jeśli zdecyduje się kontynuować studia na UwB. Żadna z osób ankietowanych nie ukończyła wcześniej kursu z pragmatyki interkulturowej.

Studenci zostali poproszeni o ocenę w skali od 1 do 5 własnych kompetencji w siedmiu obszarach, które są przedmiotem prowadzonych przeze mnie zajęć z pragmatyki interkulturowej. Średnia ocen, jakie wystawili sobie studenci, została podsumowana w tabeli 1, gdzie, podobnie jak w innych tabelach, studenci II roku studiów II stopnia określani są jako studenci V roku, jak miało to miejsce w dawnym jednolitym pięcioletnim trybie kształcenia. Taki opis pozwala na oszczędność miejsca; pokazuje

również w sposób czytelny różnicę w długości kształcenia pomiędzy ankietowanymi grupami studentów.

Tabela 1. Samoocena wiedzy studentów w skali 1-5 (średnia ocen w obu grupach)

Wyszczególnienie	III rok	V rok
Użycie zwrotów grzecznościowych	4,53	4,79
Odpowiedź na podziękowanie	4,38	4,62
Odpowiedź na przeprosiny	4,23	4,54
Użycie form adresatywnych	3,76	4,41
Powitania i pożegnania	4,46	4,65
Bezpieczne tematy rozmowy	2,92	3,70
Różnice w stylu komunikacji między Brytyjczykami a Amerykanami	3,15	3,87

W tabeli 1 obszary zostały opisane skrótowo, natomiast w kwestionariuszu, który otrzymali studenci, były one przedstawione bardziej szczegółowo, z podaniem przykładów zwrotów grzecznościowych, form adresatywnych i wyjaśnieniem, co oznaczają „bezpieczne” tematy rozmowy. Podczas wypełniania kwestionariusza nikt nie zgłaszał żadnych niejasności ani wątpliwości, należy więc założyć, że wszyscy zrozumieli pytania w podobny sposób.

Jak pokazują zaprezentowane dane, studenci V roku ocenili swoje kompetencje wyżej od studentów III roku we wszystkich obszarach. Jest to wynik zgodny z oczekiwaniami i budzący optymizm, gdyż sugeruje, że studenci systematycznie robią postępy. Warto również odnotować, że trzech studentów V roku oceniło swoje kompetencje we wszystkich punktach na 5, podczas gdy wśród studentów III roku taka wysoka ocena nie miała miejsca. Zauważalna jest zbieżność w obu grupach, jeśli chodzi o obszary, w których własne kompetencje są oceniane wysoko, i te, w których są oceniane nisko, tzn. użycie zwrotów grzecznościowych jest oceniane najwyżej zarówno przez studentów III, jak i V roku, a znajomość „bezpiecznych tematów” – najniżej w obu grupach. Zwroty grzecznościowe typu *proszę* i *dziękuję* nauczane są na bardzo wczesnych etapach kształcenia językowego, nie dziwi więc pewność studentów co do własnej wiedzy w tym zakresie. Ich rzeczywista kompetencja w użyciu właściwych zwrotów grzecznościowych z odpowiednią częstotliwością i w konkretnych



sytuacjach nie musi być oczywiście wcale tak wysoka, jak pokazują to wystawione oceny. Wysoka samoocena nie oznacza, że te obszary należy pominąć podczas zajęć, a jedynie wskazuje, że zdaniem studentów są one łatwiejsze niż inne zawarte w ankiecie. Trochę niższa okazała się ocena własnych umiejętności zachowania się przy powitaniach i pożegnaniach. Być może pewna doza niepewności związana jest z wcześniejszymi doświadczeniami studentów, podczas których odczuli oni niedosyt swoich kompetencji w czasie powitania lub pożegnania, wymagającego czegoś więcej niż wygłoszenie dobrze im znanych formułek. Umiejętność właściwej reakcji na przeprosiny i podziękowania została oceniona jeszcze niżej, choć wciąż wysoko. Pytanie dotyczy sytuacji, w których pojawia się konieczność pocieszenia rozmówcy czy zbagatelizowania przewinienia, a więc nieco większych kompetencji językowych niż automatycznego użycia prostych zwrotów grzecznościowych. Stosunkowo nisko ocenili studenci, zwłaszcza studenci III roku, swoje kompetencje w użyciu form adresatywnych, być może również dlatego, że wymagają one oceny sytuacji, tzn. ustalenia relacji pomiędzy osobami i dopasowania do niej odpowiedniego środka językowego, a także rozpoznania właściwego rejestru językowego. Najbardziej problematyczne okazały się obszary wymagające pewnej znajomości kultury Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, a więc zazębiające się z kompetencją interkulturową. Studenci ocenili swoją wiedzę w tych kwestiach dość nisko. O ile w przypadku pierwszych pięciu zagadnień pytani o własne kompetencje studenci mogli myśleć zarówno o wiedzy teoretycznej, jak i własnych praktycznych umiejętnościach i w ocenie wziąć pod uwagę brak praktyki, to ostatnie dwa pytania dotyczyły w zasadzie wyłącznie wiedzy. Niska ocena w tym zakresie sugeruje, że studenci tej wiedzy nie uzyskali lub nie utrwalili podczas studiów, co stanowi istotną wskazówkę przy planowaniu zajęć z pragmatyki interkulturowej. Niedostatki wiedzy są łatwiejsze do nadrobienia w warunkach szkolnych niż umiejętności czysto praktyczne.

Poza prośbą o samoocenę w skali punktowej ankietę zawierała kilka pytań otwartych, diagnozujących kompetencje pragmatyczne studentów i ich potrzeby w tym zakresie. W pierwszej kolejności zostali zapytani o to, w jakich sytuacjach poza murami uniwersytetu używają języka angielskiego, gdyż determinuje to w dużej mierze ich aktualne potrzeby edukacyjne i pozwala lepiej zrozumieć, w jakim stopniu odpowiedzi

udzielone na pozostałe pytania opierają się na ich doświadczeniu, a w jakim na intuicji i introspekcji. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 2.

**Tabela 2. Sytuacje, w jakich ankietowani studenci używają języka angielskiego poza murami uniwersytetu**

Sytuacje, w jakich studenci używają języka angielskiego	Liczba odpowiedzi	
	III rok	V rok
Praca w charakterze nauczyciela/korepetytora	1	13
Praca zawodowa (lub jednorazowy projekt zawodowy) w innym charakterze	2	2
Internet (czytanie artykułów, wymiana opinii na forach, gry)	6	9
Sporadyczne kontakty z obcokrajowcami	5	9
Czytanie książek w oryginale	-	4

Jak widać, studenci V roku najliczniej wskazali pracę w charakterze nauczyciela lub korepetytora jako okoliczność, w której posługują się językiem angielskim poza murami uniwersytetu. To odróżnia ich od studentów III roku, dla których okazję do sprawdzenia swojej znajomości języka najczęściej stanowią portale internetowe, fora dyskusyjne i sporadyczne kontakty z obcokrajowcami, np. turystami. W obu grupach 2 osoby wskazały pracę lub projekt zawodowy inny niż praca w charakterze nauczyciela. W przypadku studentów III roku była to praca wakacyjna i jednorazowy projekt, natomiast w przypadku studentów V roku stała praca. Jeden z nich sprecyzował, że prowadzi w Wielkiej Brytanii własną firmę. Była to jedna z osób, która oceniła swoje kompetencje na 5 we wszystkich punktach pierwszej części ankiety; dwie inne osoby oceniające swoje kompetencje równie wysoko napisały, że pracują jako lektorzy języka angielskiego. Kilkoro studentów V roku zadeklarowało również, że czyta książki po angielsku. Wśród ankietowanych studentów III roku taka odpowiedź nie padła, choć kilka osób wskazało, że czyta artykuły w internecie na tematy, które ich interesują. Odpowiedzi udzielone przez studentów pokazują, że mimo, wydawałoby się, większej niż dawniej łatwości podróżowania we współczesnym świecie, intensywniejszych kontaktów międzykulturowych i możliwości wyjazdów, np. w ramach programu Erasmus, większość z nich ma niewielkie kontakty bezpośrednie

z cudzoziemcami i niewiele okazji, by sprawdzić czy wykorzystać swoje kompetencje pragmatyczne. Oznacza to, że kurs z pragmatyki interkulturowej powinien mieć na celu przede wszystkim wzbudzenie zainteresowania studentów tą tematyką i wyczerpanie ich na niektóre zagadnienia, aby w przyszłości zareagowali właściwie, kiedy się z nimi zetkną i byli gotowi samodzielnie rozwijać swoje kompetencje. Być może powinien także w większym stopniu koncentrować się na elektronicznych formach komunikacji i zasadach komunikacji obowiązujących w internecie. Kilko z ankietowanych studentów wydaje się mieć spore doświadczenie, zdobyte m.in. podczas pracy za granicą, którym mogliby się podzielić z resztą grupy podczas ćwiczeń z pragmatyki interkulturowej.

Oprócz prośby o punktową ocenę studenci zostali poproszeni o wskazanie sprawności językowych i obszarów wiedzy językowej, które uważają za szczególnie trudne. Ich odpowiedzi zostały podsumowane w tabeli 3.

Tabela 3. Sprawności językowe i obszary wiedzy językowej oceniane przez studentów jako trudne

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Precyzyjne i swobodne formułowanie myśli	6	Nie ma takiego obszaru	11
Zrozumienie osób anglojęzycznych (akcenty regionalne)	2	Swobodna rozmowa	5
Nie ma takiego obszaru	5	Język specjalistyczny, np. budownictwo	4
		Wymowa	2
		Sposoby zwracania się do ludzi w sytuacjach oficjalnych	1
		„Bezpieczne tematy”	1
		Komunikacja z osobami słabo mówiącymi po angielsku	1

Odpowiedzi udzielone przez ankietowanych studentów pokazują, że wielu z nich (w obu przypadkach prawie połowa) nie uznaje żadnych obszarów za szczególnie trudne ani swoich kompetencji za niewystarczające. Może to oznaczać, że ich kompetencje językowe są relatywnie wysokie, jak również sugerować, że nie poświęcają im zbyt dużo refleksji i nie dokonują szczegółowej samooceny na użytek własny. Spora liczba

studentów w obu grupach wskazała swobodne formułowanie myśli i swobodną komunikację jako obszar sprawiający trudności, co jest naturalne w wypadku używania angielskiego głównie w warunkach szkolnych. Wskazanie trudności w precyzyjnym formułowaniu myśli i zrozumieniu osób anglojęzycznych przez studentów III roku pokazuje również świadomość własnych niedostatków w kompetencji leksykalno-gramatycznej. Jak zauważa Sercu (2010: 19), niski poziom kompetencji leksykalno-gramatycznej często uniemożliwia wykazanie się kompetencjami interkulturowymi. Wydaje się, że precyzyjne zdiagnozowanie własnych niedostatków w kompetencji pragmatycznej i interkulturowej możliwe jest wtedy, gdy nasza kompetencja leksykalno-gramatyczna jest wysoka, oraz wtedy, gdy mamy okazję ją testować w interakcji z osobami anglojęzycznymi. Jak pokazują omówione wyżej odpowiedzi na pytanie o okazje do używania języka angielskiego poza murami uniwersytetu, większość ankietowanych studentów nie miała możliwości przetestowania swoich kompetencji pragmatycznych w wystarczającym stopniu, a sprawdzanie ich kompetencji leksykalno-gramatycznych odbywa się głównie w ramach zajęć uniwersyteckich.

Kolejnym punktem ankiety była prośba o ocenę znaczenia kompetencji pragmatycznej w odniesieniu do zagadnień, o które studenci byli pytani w części pierwszej ankiety (zwroty grzecznościowe, powitania, pożegnania, elementy wiedzy kulturowej) na podstawie ich dotychczasowych doświadczeń. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 4.

Tabela 4. Czy kompetencje w wymienionych w ankiecie obszarach są ważne?

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Tak, bo ułatwiają komunikację	9	Tak, bo ułatwiają komunikację	17
Na moim etapie nauki nie wykorzystuję tej wiedzy, ale może być potrzebna później	3	Tak, bo jako nauczyciel uczę tego innych	5
Tak, ale inne kompetencje są ważniejsze	1	Tak, zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych, np. w pracy	2
		Nie, zagadnienia tego typu same się wyjaśniają	1

Jak pokazują powyższe dane, studenci rozumieją znaczenie kompetencji pragmatycznej i w przeważającej większości uważają ją za istotną. Studenci III roku mają też świadomość, że o ile na ich etapie edukacji i kontaktów językowych nie mieli jeszcze okazji, by to sprawdzić, to w przyszłości wiedza z tego zakresu może się okazać potrzebna. Studenci V roku natomiast uważają swoją kompetencję pragmatyczną za warunek konieczny do wykonywania zawodu nauczyciela. Osoba, która prowadzi własną firmę w Wielkiej Brytanii, napisała, że kompetencja pragmatyczna i interkulturowa jest niezbędna w jej pracy zawodowej i ważna w relacjach międzyludzkich. Wydaje się, że pozytywny stosunek studentów do zagadnień, jakie obejmuje przedmiot, warty jest wykorzystania do pogłębiania ich wiedzy z tego zakresu podczas zajęć.

W dalszej części ankiety studenci zostali poproszeni o rozpoznanie problemu kulturowego w rozmowie pomiędzy Brytyjczykami. Rozmowa dotyczyła wysokości zarobków, a więc tematu uznawanego w kulturze brytyjskiej za niewygodny. Zadaniem studentów było wskazanie tego właśnie zagadnienia jako źródła nieporozumienia w przytoczonym dialogu. Dialog został zaczerpnięty w nieco zmodyfikowanej formie z książki Kate Fox pt. *Watching the English* (s. 291) i brzmiał następująco:

George: When we came back from the USA, my father became a teacher.

Mark: Oh, so what did he earn?

George (confused): What did I learn?

Mark: No. I asked, what did he earn?

George: Oh sorry – what did *he* learn?

W rozmowie tej, George zapytany bezpośrednio o to, ile zarabiał jego ojciec, próbuje uniknąć odpowiedzi i udaje, że nie rozumie, czego dotyczy pytanie, uparcie interpretując słowo *earn* 'zarabiać' jako *learn* 'uczyć się'. W dialogu przytoczonym przez Kate Fox Mark pyta o zarobki celowo, aby pokazać, że pytanie tego typu wywołuje konsternację wśród Brytyjczyków, a dialog odbywa się w kontekście dyskusji o tym, że Amerykanie rozmawiają o pieniądzach w sposób bardziej otwarty niż Brytyjczycy. Studenci nie znali tego kontekstu (otrzymali jedynie informację, że obie osoby biorące udział w rozmowie są Brytyjczykami), ale tabu, jakim jest na ogół wśród Brytyjczyków wysokość pensji (Fox, 2014: 288-296), wydaje się być zagadnieniem stosunkowo dobrze znanym, wręcz stereotypowym,

więc oczekiwanie, że studenci będą w stanie problem rozpoznać, wydaje się uzasadnione. Wyjaśnienia studentów zostały podsumowane w tabeli 5.

**Tabela 5. Rozmowa o wysokości pensji: rozpoznanie kulturowo uwarunkowanego problemu komunikacyjnego**

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Brytyjczycy nie lubią rozmawiać o pieniądzach/sprawach prywatnych	5	Problem z wymową lub akcentem	14
Nie wiem	5	Brytyjczycy nie lubią rozmawiać o pieniądzach/sprawach prywatnych	8
Problem z wymową lub akcentem	3	Nie wiem	3

Jak pokazują dane zaprezentowane w tabeli 5, większość studentów nie była w stanie prawidłowo zidentyfikować źródła nieporozumienia, choć dość znaczna część z nich domyśliła się, że problemem jest niechęć do mówienia o pieniądzach czy, jak niektórzy to ujęli – o sprawach prywatnych. Zaskakuje stosunkowo niska liczba poprawnych odpowiedzi wśród studentów V roku. Większość ankietowanych najprawdopodobniej spojrzała na sprawę z własnego punktu widzenia, tj. z perspektywy osoby mającej czasem trudność ze zrozumieniem osób anglojęzycznych i wskazała wymowę lub specyficzny akcent jako źródło problemu. Biorąc pod uwagę to, że słowo *earn* jest kilkakrotnie powtarzane w tym krótkim dialogu, że jego uczestnicy są Brytyjczykami, a ankieta dotyczyła w dużej mierze elementów komunikacji uwarunkowanych kulturowo, uznanie nieporozumienia za problem czysto językowy wydaje się wynikać z braku wiedzy lub niewystarczającej refleksji nad treścią dialogu. Spośród trzech osób, które w pierwszym punkcie ankiety oceniły swoje kompetencje najwyżej ze wszystkich ankietowanych, tylko jedna poprawnie rozpoznała źródło problemu. Była to osoba prowadząca firmę w Wielkiej Brytanii. Dwie pozostałe osoby (pracujące jako nauczyciele angielskiego) uznały, że jest to problem z wymową, co pokazuje z jednej strony dość oczywisty fakt, że samoocena nie zawsze odzwierciedla rzeczywisty stan wiedzy, a z drugiej, że funkcjonowanie wśród osób anglojęzycznych jest istotnie najlepszym sposobem na zdobycie kompetencji pragmatycznej i interkulturowej.

Należy odnotować, że nie wszyscy ankietowani studenci ocenili własne umiejętności z przesadnym optymizmem. Kilka osób oceniających swoją znajomość tzw. bezpiecznych tematów w rozmowie z Brytyjczykami i Amerykanami na 2 lub 3 punkty prawidłowo opisało problem.

W ostatnim punkcie ankiety studenci zostali poproszeni o komentarz do obserwacji zaczerpniętej m.in. z prac Janet Holmes (np. Holmes, 1983), dotyczącej tego, że osoby, dla których angielski nie jest językiem ojczystym, często mają problem z wyrażaniem właściwego stopnia pewności. Najczęściej wyrażają wyższy stopień pewności niż Anglicy czy Amerykanie w analogicznych sytuacjach, tzn. mają tendencję do nadużywania zwrotów pewnościovych. Obserwację tę przywołuję podczas zajęć z angielsko-polskiej gramatyki kontrastywnej przy omawianiu wykładników modalności w obu językach, w których uczestniczyła większość ankietowanych, więc jest to też pytanie sprawdzające znajomość wcześniej nauczanych treści. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 6.

**Tabela 6. Co oznacza stwierdzenie, że obcokrajowcy często mają problemy z wyrażaniem właściwego stopnia pewności w języku angielskim?**

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Słaba znajomość czasowników modalnych i podobnych zwrotów oraz kontekstów, w których występują	7	Słaba znajomość czasowników modalnych i podobnych zwrotów oraz kontekstów, w których występują	9
Nie wiem	3	Osoby nieanglojęzyczne są mniej pewne siebie, bo nie czują się pewnie, mówiąc po angielsku	7
Jakaś różnica kulturowa	2	Nie wiem	6
Intonacja	1	Podobne zwroty są różnie odbierane w angielskim i polskim, brak dokładnych odpowiedników, dosłowne tłumaczenie polskich form	3

Większość ankietowanych w obu grupach słusznie połączyła problemy z wyrażaniem właściwego stopnia pewności z brakiem umiejętności używania czasowników modalnych, nie próbując jednak opisać tych problemów bardziej szczegółowo. Trudno stwierdzić, czy studenci uznali



te problemy za kwestię czysto gramatyczną czy również pragmatyczną, czy też po prostu unikali podania konkretnej odpowiedzi. Konstatacja studentów potwierdza też często wyrażaną opinię, że takie zagadnienia jak stopień pewności kojarzą się większości osób przede wszystkim z czasownikami modalnymi, a w znacznie mniejszym stopniu z partykułami, mimo że te również są często używane. Mimo że partykuły modalne od kilkunastu lat są przedmiotem intensywnych badań (np. Simon-Vandenberghe i Aijmer, 2007), w pracy ze studentami nie kładzie się na ich użycie wystarczającego nacisku, a studenci rzadko wiedzą, jak poprawnie ich używać (zob. np. Rozumko, 2015). Spora liczba studentów V roku zasugerowała, że osoby nieanglojęzyczne są mniej pewne siebie, bo nie czują się pewnie, mówiąc po angielsku, co świadczy o nieznanomości problemu, którego dotyczyło pytanie. Za poprawne należy uznać dość ogólne wyjaśnienie, że podobne zwroty są różnie odbierane w języku angielskim i polskim oraz że jest to „jakaś różnica kulturowa”. Poprawna odpowiedź po raz kolejny padła w kwestionariuszu osoby prowadzącej własną firmę w Wielkiej Brytanii i po raz kolejny dwie pozostałe osoby oceniające swoje kompetencje na maksymalną liczbę punktów i uznające, że żaden obszar wiedzy językowej nie sprawia im trudności, udzieliły odpowiedzi błędnej. Z drugiej strony, kilkoro studentów oceniających swoją wiedzę pragmatyczno-kulturową nisko (na 2 lub 3 punkty), udzieliło poprawnej odpowiedzi. Odpowiedzi ankietowanych studentów pokazują, że wykładniki pewności sądów i szerzej modalność należą do zagadnień, na które należy zwrócić więcej uwagi podczas zajęć.

## Podsumowanie i wnioski

Przeanalizowane w niniejszym artykule wypowiedzi studentów pokazują, że mają oni stosunkowo niewiele okazji, by przetestować swoje kompetencje pragmatyczne w języku angielskim. Poza murami uniwersytetu używają angielskiego głównie do czytania interesujących ich informacji w internecie, czasem do komunikacji online (zwłaszcza studenci III roku) i w pracy w charakterze nauczyciela lub korepetytora (głównie studenci V roku). Ich bezpośrednie kontakty międzykulturowe są, poza kilkoma wyjątkami, niewielkie. Być może w większych ośrodkach akademickich niż Białystok odsetek osób mających częstą okazję do takich



kontaktów byłby większy. Fakt, że dla wielu osób fora internetowe i inne elektroniczne formy komunikacji stanowią najczęstszą okazję do kontaktów interkulturowych pokazuje, że być może podczas kursu z pragmatyki interkulturowej należy położyć większy nacisk na komunikację elektroniczną. W ten sposób studenci mogliby się w większym stopniu odnieść do własnych doświadczeń.

Mimo niewielkich możliwości wykorzystania kompetencji pragmatycznej w języku angielskim studenci uważają ją za ważną i wydają się zainteresowani jej rozwijaniem. Swoje kompetencje pragmatyczne oceniają dość wysoko, zwłaszcza te dotyczące najbardziej podstawowych form zachowania – użycie zwrotów grzecznościowych, form powitalnych i pożegnalnych; w przypadku mniej podstawowych, wymagających oceny sytuacji i dobrania do niej odpowiedniej formy lub uzupełnienia zwyczajowej formułki o własny komentarz czują się mniej pewnie. Jeszcze niżej oceniają swoje kompetencje wymagające pewnej wiedzy kulturowej i interkulturowej. Samoocena nie zawsze pokrywa się z ich faktycznymi kompetencjami. Studenci oceniający swoją wiedzę wysoko popełniali błędy w ćwiczeniach sprawdzających, natomiast część studentów oceniających swoje kompetencje nisko prawidłowo odpowiedziała na zadane pytania. Samoocena daje jednak pewien wgląd w opinie studentów na temat tego, w których obszarach czują się bardziej, a w których mniej pewnie.

Wydaje się, że podczas zajęć ze studentami ważne jest przede wszystkim rozwijanie ich świadomości pragmatycznej i interkulturowej, jako że te dwa obszary w wypadku komunikacji w języku obcym się zazębiają. Warto rozbudzać ich zainteresowanie tematem, aby w przyszłości wiedzieli, jak zachować się w różnych sytuacjach i jak interpretować zachowanie innych osób. Można to zrobić, podsuwając im odpowiednie lektury, np. ciekawą i przystępnie napisaną książkę Kate Fox pt. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour* (2014), opisującą zwyczaje językowe i pozajęzykowe Brytyjczyków, doskonale przy tym ilustrującą angielskie poczucie humoru, czy zbiór Ewy Winnickiej pt. *Angole* (2014), będący zapisem doświadczeń międzykulturowych Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii. Warto również wykorzystać doświadczenia studentów, którzy mają bogatsze niż reszta grupy kontakty międzykulturowe i zachęcić ich do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami podczas zajęć.

Celowe wydaje się również regularne stosowanie tego typu ankiet na początku kursu, aby sprawdzić, jak zmieniają się doświadczenia i potrzeby kolejnych roczników studentów i dostosować do nich sylabus zajęć.

## Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.
- Barron A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, w: *Language and Communication*, red. J. C. Richards i R.W. Schmidt, London: Longman, s. 2-27.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, "Applied Linguistics", 1(1), 1-47.
- Crystal D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Enomoto S., Marriott H. (1994), *Investigating evaluative behaviour in Japanese tour guiding interaction*, "Multilingua", 13(102), 131-161.
- Fox K. (2014), *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*, wyd. 2, London: Hodder and Stoughton.
- Fraser B. (2010), *Pragmatic competence: the case of hedging*, w: *New Approaches to Hedging*, red. G. Kaltenböck, W. Mihatsch i S. Schneider, Bingley: Emerald, s. 15-34.
- Glaser K. (2009), *Acquiring pragmatic competence in a foreign language – mastering dispreferred speech acts*, "Topics in Linguistics", 4, 50-57.
- Holmes J. (1983), *Speaking English with the appropriate degree of conviction*, w: *Learning and Teaching Languages for Communication: Applied Linguistics Perspectives*, red. C. Brumfit, London: Centre for Information on Language Teaching and Research, s. 100-113.
- Kasper G. (2001), *Four perspectives on L2 pragmatic development*, "Applied Linguistics", 22, 502-530.
- Kasper G., Rose K. R. (2001), *Pragmatics in language teaching. Introduction*, w: *Pragmatics in Language Teaching*, red. G. Kasper i K. R. Rose, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1-10.
- Long M. H. (2005), *Methodological issues in learner needs analysis*, w: *Second Language Needs Analysis*, red. M. H. Long, Cambridge: Cambridge University Press, s. 19-76.

- Rozumko A. (2015), *Native and non-native uses of English modal particles. The case of "surely" and "for sure"*, "Poznań Studies in Contemporary Linguistics", 51(4), 551-573.
- Sercu L. (2010), *Assessing intercultural competence: More questions than answers*, w: *Testing the Untestable in Language Education*, red. A. Paran, L. Sercu, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, s. 17-34.
- Simon-Vandenberg, A.M., Aijmer K. (2007), *The semantic field of modal certainty: A corpus-based study of English adverbs*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Winnicka E. (2014), *Angole*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

## Summary

### THE PRAGMATIC COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGLISH: KNOWLEDGE, SELF-AWARENESS AND SELF-EVALUATION

The aim of this paper is to reflect upon the pragmatic competence of students of English with a view to incorporating their needs and experiences into a course in intercultural pragmatics offered to them as part of their curriculum. The study concerns students at the University of Białystok. It is based on a questionnaire, consisting of self-evaluation questions and tasks checking the students' knowledge. Most of the students use English to communicate with foreigners via the Internet and in their work as English instructors, while their direct intercultural contacts are rather limited. However, some students have more intercultural experience, e.g. gained while working in the UK, which can be treated as an additional source of information during classes. Students evaluate their basic pragmatic skills rather highly, but they feel considerably less competent in areas requiring some intercultural knowledge. It thus seems to be particularly important to make them realize that pragmatic and intercultural competences in a foreign language are closely related, and help them to identify those areas of communication where cultural issues are particularly important. It is also advisable to pay attention to electronic forms of communication, which are an important point of reference for the students.

**KEYWORDS:** pragmatic competence, intercultural pragmatics, English studies, self-evaluation



## Nauczanie składni a rozwijanie sprawności tworzenia tekstu. W stronę metodyki – diagnoza

**STRESZCZENIE:** W artykule omówione zostały cztery koncepcje nauki o języku, które wpłynęły na kształt współczesnej teorii i praktyki dydaktycznej: systemowa oraz, opozycyjne wobec niej, komunikacyjna, funkcjonalna i tekstocentryczna. Na ich tle przedstawiono trzy modele metodyczne uczenia (o) składni wyabstrahowane z analizy zadań w podręcznikach do nauki o języku: oparty na składniowych ćwiczeniach gramatycznych, oparty na przedkomunikacyjnych składniowych ćwiczeniach językowych oraz oparty na składniowych ćwiczeniach redakcyjnych przedkomunikacyjnych i komunikacyjnych. We współczesnych podręcznikach w części poświęconej składni dominuje metodyka rozproszona w postaci kolekcji różnego typu ćwiczeń, z przewagą któregoś z modeli. Przeważają modele 1 i 2, oba warianty modelu 3 pojawiają się sporadycznie. Oznacza to, że nabywana przez ucznia wiedza z zakresu składni nadal służy głównie rozwijaniu kompetencji językoznawczej i językowej. Uczyć (o) składni powinno się w sposób, który wspomógłby rozwój i doskonalenie sprawności językowo-komunikacyjnych, w tym umiejętności tworzenia i odbioru tekstów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wiedza o języku, sprawność językowa, ćwiczenia składniowe

Jednym z najintensywniej dyskutowanych zagadnień lingwodydaktyki, niemal od samych jej początków, jest miejsce nauki o języku w szkolnej edukacji polonistycznej. Zostawiając w tle diachroniczny ogląd polemik, skoncentrujemy się na koncepcjach i podejściach, które wpłynęły na kształt

współczesnej teorii i praktyki dydaktycznej. Przegląd ten, z konieczności ogólny i skrótowy, stanowić będzie tło dla rozważań wokół nauczania składni *versus* uczenia o składni języka polskiego, m.in. posłuży do opisu kilku modeli dydaktycznych wyabstrahowanych z oglądu i analizy zadań w podręcznikach do nauki o języku<sup>1</sup>.

Wśród podejść do uczenia o języku dominują dwa względem siebie opozycyjne: systemowe i komunikacyjne. Pierwsze ukonstytuowało się na bazie strukturalistycznego paradygmatu nowożytnego językoznawstwa i dobrze zdomowało na lekcjach języka polskiego co najmniej od połowy XX wieku. Zgodnie z tym podejściem uczeń na lekcjach poznaje system językowy jako abstrakcyjną strukturę i formę, tzn. przyswaja specjalistyczne terminy nazywające kategorie gramatyczne i językowe, w tym m.in. ich naukowe definicje, oraz opanowuje umiejętność analizy gramatycznej<sup>2</sup>. Proces edukacyjny przebiega w oderwaniu od aktów użycia języka; jeśli się do nich odnosi, to wyłącznie w kategoriach poprawnościowych<sup>3</sup>. Z kolei w podejściu komunikacyjnym<sup>4</sup> język to przede wszystkim narzędzie komunikacji, stąd też strukturalistyczna abstrakcyjna gramatyka ustępuje miejsca subdyscyplinom lingwistycznym, które zorientowane są na *parole*: pragmatyce, semantyce i stylistyce. Prymat użycia nie wyklucza przy tym wcale nabywania wiedzy o języku/językowej, nabiera ona jednak innego charakteru: pojęciowego, a nie terminologiczno-definicyjnego; stosowanego, a nie abstrakcyjno-analitycznego. Zwraca się uwagę nie tylko na poprawność środków językowych w tekstach tworzonych przez uczniów, ale także na ich stosowność i skuteczność.

Podejście komunikacyjne w lingwodydaktyce ściśle wiąże się z tzw. przełomem komunikacyjnym w badaniach lingwistycznych. Opracowanie naukowych metodologii (pragmatycznych, tekstologicznych, retorycznych, dyskursywnych, genologicznych, stylistycznych i innych)

<sup>1</sup> Celem nie jest ocena konkretnych podręczników. Zadania są tylko egzemplifikacją różnych podejść i koncepcji do nauczania (o) składni, stąd nie podaję, z jakich podręczników zostały zaczerpnięte, bo nie jest to istotne. Poza tym mogłoby wprowadzać w błąd, gdyż siłą rzeczy sugerowałoby, jaka koncepcja realizowana jest w danym podręczniku, co niekoniecznie musiałoby oddawać stan faktyczny.

<sup>2</sup> Dla uproszczenia rozważań ograniczam się tylko do tej części szkolnej nauki o języku, która obejmuje treści z zakresu gramatyki.

<sup>3</sup> W powszechnym przekonaniu dydaktyków i nauczycieli za twórcę tego podejścia uchodzi Zenon Klemensiewicz. To oczywiście uproszczenie.

umożliwiających badanie aktów komunikacji językowej w ich jednostkowym i typologicznym wymiarze dostarczyło dydaktyce nie tylko narzędzi do opisu tej rzeczywistości, ale także wiedzy, która umożliwiła ukierunkowanie procesu edukacyjnego na określone sprawności językowo-komunikacyjne. Szkolna nauka o języku straciła tym samym autonomię charakterystyczną dla nauczania systemowego na rzecz zintegrowanego kształcenia językowego jako holistycznej całości.

Wspomnijmy o dwóch jeszcze podejściach. Jedno z nich to podejście funkcjonalne, dla którego charakterystyczne jest trochę inne spojrzenie na system językowy niż w podejściu systemowym. Ideę funkcjonalności można sprowadzić do założenia, że wiedza o systemie jest jednocześnie wiedzą o języku jako narzędziu i tworzywie, stąd proces edukacyjny należy koncentrować nie na wyodrębnieniu, nazwaniu i analizie elementów języka, ale na rozpoznaniu i określeniu ich funkcji w samym systemie, w tekście i w akcie mowy:

nauka o języku jako takim ma w założeniach w mniejszym stopniu realizować cele autonomiczne poprzez jego opis i charakterystykę, niż służyć jego użyciom oraz ich rezultatom. Zatem odpowiedź na pytanie jaki jest? winna być udzielana w kontekście pytania o to, co może język, jak jego cechy i składniki dadzą się wykorzystać w wypowiedziach. Mówiąc inaczej – wiedza o systemie ma być wiedzą o narzędziu i tworzywie. Tak należy rozumieć jej funkcjonalizację (Kowalikowa, 2014: 21).

Tym samym nabywana przez ucznia wiedza o języku powinna być wiedzą „w ruchu”, operacyjną i refleksyjną, taką, do której można się odwołać w aktach nadawczo-odbiorczych, by dobrze/lepiej się komunikować<sup>5</sup>. Tak

<sup>4</sup> Na podejściu komunikacyjnym oparta została koncepcja podręczników z serii „To lubię!”, które ukazywały się od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Od strony teoretycznej opisane zostało ono w materiałach dla nauczycieli przygotowanych przez autorów „To lubię!” (zob. Dyduch i in., 1994) oraz w publikacjach autorstwa Kordiana Bakuły (zob. 1997).

<sup>5</sup> Podejście funkcjonalne ewoluowało na przestrzeni lat. Jednym z pierwszych tekstów, w którym zostało skonkretyzowane na poziomie teoretycznym, to artykuł Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Krystyny Orłowej i Heleny Synowiec z 1991 roku. Inne teksty, w których ta teoria doczekała się rozwinięcia, to np. (w dużym wyborze): (Kowalikowa, 2004; Nocoń, 2014). Nie jest to jednolita koncepcja, a raczej zbiór teorii, które łączy nastawienie na istotę i sposoby funkcjonalizowania wiedzy o języku.

ujmowane podejście funkcjonalne pozostaje trochę w poprzek pozostałych dwóch podejść: systemowemu nadaje rys użyteczności, a komunikacyjnemu przydaje trochę systemowej gramatyczności.

Ostatnie z podejść<sup>6</sup> – tekstocentryczne – jest bardziej uniwersalne, gdyż dotyczy wszystkich obszarów kształcenia polonistycznego, a nie wyłącznie nauki o języku. Opisane zostało w podstawie programowej z 2008 roku jako jedna z podstawowych zasad organizacji procesu nauczania-uczenia się na lekcjach języka polskiego, zgodnie z którą proces ten powinien koncentrować się wokół różnego rodzaju tekstów (nie tylko językowych). Kontakt z tekstami, zarówno odbieranymi, jak i tworzonymi przez ucznia, staje się zatem okazją do poznania języka (także na poziomie systemu) jako tworzywa, a nie abstrakcyjnego konstruktu. Język w tekście i język dla tekstu, a przede wszystkim celowość użytych w tekście własnym lub cudzym środków językowych – to główne założenia i wyznaczniki tego podejścia.

Trzy podejścia: komunikacyjne, funkcjonalne i tekstocentryczne, pojawiły się jako odpowiedź na krytykę podejścia systemowego, któremu zarzucano przede wszystkim nadmierną akademickość, a w efekcie słabą przekładalność nabywanej przez ucznia wiedzy na praktykę komunikacyjną. Łączy je orientacja na użyteczność, co oznacza, iż: „W nauczaniu szkolnym powinniśmy pokazywać nie tylko strukturę gramatyczną, lecz także sposób jej wykorzystania, sposób jej funkcjonowania w języku” (Podracki, 1989: 231), oraz przekonanie, że refleksja teoretyczna i poprawnościowa powinna przekładać się na doskonalenie użycia (Kowalikowa, 2014: 18), a gramatykę należy w szkole traktować jako teoretyczną podstawę kompetencji tekstotwórczej (Strokowski, 2014: 191). Wydaje się, że przynajmniej teoretycznie<sup>7</sup> lingwodydaktycy

<sup>6</sup> Omówione tu pokrótce cztery podejścia to konstrukty teoretyczne. W praktyce dydaktycznej rzadko kiedy występują one w czystej postaci, co widać m.in. w podręcznikach szkolnych. Najczęściej dominują różnego typu kompilacje z przewagą któregoś z podejść. W literaturze lingwodydaktycznej można znaleźć także koncepcje teoretyczne z założenia łączące kilka podejść, wspomnijmy tu dla przykładu teorię komunikacyjno-kognitywną (zob. Szymańska, 2016).

<sup>7</sup> Teoretycznie, bo najnowsza podstawa programowa z 2017 roku zdaje się wracać do podejścia systemowego. Również część (i to znaczna) dotąd obowiązujących podręczników, jeśli nawet uaktualniała inne koncepcje, to i tak z dominacją systemowości. To nieprzełożenie się koncepcji zorientowanych na *parole* na praktykę lekcyjną dowodzą także badania dydaktyki polonistycznej w gimnazjum – odrębne lekcje



osiągnęli pewien konsensus, godząc się, że nabywanie przez ucznia wiedzy o języku służyć powinno rozwijaniu sprawności komunikacyjnych oraz że proces ten nie może przebiegać w oderwaniu od innych obszarów kształcenia polonistycznego jako całkowicie autonomiczny swoisty przedmiot. Zgodzono się także, że pewien zasób teoretycznej wiedzy z zakresu gramatyki jest konieczny:

Wiedza bez działań<sup>8</sup> oddala edukację od celów, jakim ma w założeniach służyć. Działania niepodbudowane wiedzą stałyby się mechaniczne i bezrefleksyjne. Weszłyby więc w konflikt z kreatywnym charakterem zarówno recepcji tekstu, jak i jego tworzenia. W obu wypadkach nie ma miejsca na trening czysto sprawnościowy oraz na bezmyślną automatyzację (Kowalikowa, 2014: 20).

Spójrzmy na nauczanie (o) składni z perspektywy koncepcji niesystemowych. Już w rozważaniach Zenona Klemensiewicza nad tzw. składnią stylistyczną znajdujemy stwierdzenie dotyczące funkcjonalnej istoty składni: „Jeżeli język nadaje kształt myśli, to właśnie w składni ma mówiący najwięcej sposobności wyboru kształtu dla tej myśli” (1961: 157). Z kolei w lingwistyce kognitywnej przypisuje się zdaniu<sup>9</sup> funkcję informowania o zdarzeniach pozajęzykowych, czyli fragmentach rzeczywistości pozajęzykowej; przyjmuje się, że zdanie ma nie tylko określoną strukturę składniową, ale także schemat zdarzeniowy i osadzone jest w określonym kontekście pragmatycznym (Tabakowska, 2001: 111). Bez zdania nie ma komunikacji. Jeżeli zatem mamy zastanawiać się nad sposobem uczenia (o) składni, to powinien to być taki sposób, który wspomógłby rozwój i doskonalenie sprawności językowo-komunikacyjnych, w tym umiejętności tworzenia i odbioru tekstów.

---

abstrakcyjnej gramatyki stanowią normę, a nie wyjątek (zob. raport *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Raport końcowy*. Warszawa 2013 [tekst niepublikowany] z projektu badawczego *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

<sup>8</sup> Chodzi o działania mające „zaowocować bądź analizą funkcjonalną tworzywa językowego w tekście cudzym, bądź powstaniem udanego tekstu własnego” (Kowalikowa, 2014: 20).

<sup>9</sup> W składni kognitywnej nie odróżnia się zdania od wypowiedzi i równoważników zdań jak w składni tradycyjnej, strukturalistycznej. Wszystkie konstrukcje składniowe określa się mianem zdania, tak też jest w niniejszym artykule.

Przekonywująco uzasadnia tę konieczność Jadwiga Kowalikowa, według której zdanie należy postrzegać nie tylko jako elementarną jednostkę tekstu, ale także jako konstrukcję organizującą płaszczyznę leksykalną wypowiedzi, stąd też nauczanie (o) składni powinno być ogniwem pośrednim między rozwijaniem zasobu leksykalnego a „pracą z tekstem, na tekście i dla tekstu” (Kowalikowa, 2014: 21). Najważniejszym celem orientacji na tekst nauczania (o) składni jest „usprawnianie warsztatu autorów i odbiorców tekstu” (Kowalikowa, 2014: 27) i z tego względu sprawności składniowej należy się szczególna uwaga na lekcjach języka polskiego. Tym bardziej, że jednym z efektów dominacji przekazów ikonicznych we współczesnej kulturze jest, jak twierdzi Kazimierz Ożóg, kryzys zdania:

Przejawia się on [kryzys zdania – J.N.] w tym, że coraz więcej Polaków nie potrafi mówić w odmianie oficjalnej języka pełnymi zdaniami, a pisanie całych, skończonych zdań także przysparza szereg kłopotów. Zupełnie zatraca się piękno tekstów tak mówionych, jak i pisanych. Kryzys zdania jest spowodowany również przez kryzys myślenia. Tutaj głównym winowajcą są media, które w swoich produktach, w narzucanych znakach odzwyczajają odbiorców od myślenia, zwłaszcza przyczynowo-skutkowego, przedstawiając odbiór emocjonalny. (...) Kryzys myślenia widać na powierzchni w dominacji wyrażań emocjonalnych, budowaniu prymitywnych zdań, ubogich pod względem składników, w unikaniu łączenia różnych treści, w omijaniu większości polskich spójników, które wyrażają różne związki logiczne (2010: 18).

Tymczasem na lekcjach języka polskiego ciągle dominuje (można nawet powiedzieć, że obowiązuje) składnia tradycyjna, nieuwzględniająca semantyki i pragmatyki zdania, słabo (jeśli w ogóle) przekładająca się na praktyczne umiejętności komunikacyjne; swoista sztuka dla sztuki (Strokowski, 2014: 193). Brakuje także składni stylistycznej, a na jej konieczną obecność zwracał uwagę Jerzy Podracki długo przed reformą z przełomu XX i XXI wieku: „Jeśli chodzi o (...) konstrukcje i kategorie składniowe, to powinniśmy pokazywać nie tylko ich zasób i budowę, ale również funkcjonowanie w języku ogólnym, jak również w różnych odmianach współczesnej polszczyzny” (Podracki, 1989: 231). Uczona w szkole wiedza o składni uległa też procesowi dezaktualizacji – bazuje na „oswojonych” opisach składniowych z połowy XX wieku, z których nie

chce zrezygnować (co widać chociażby w podręcznikach), nawet jeśli są one niefunkcjonalne z perspektywy sprawnościowej<sup>10</sup>.

Aby składnia uczona w szkole mogła wspierać warsztat autorów i odbiorców różnego rodzaju tekstów werbalnych, konieczna jest istotna weryfikacja treści kształcenia z zakresu tego podsystemu języka<sup>11</sup>. Przede wszystkim nie można nadal czerpać wyłącznie z tradycyjnej składni strukturalistycznej. Należy wybrać, w postaci swoistej metodologicznej kompilacji, z różnych koncepcji składniowych (składni formalnej, pragmatycznej, semantycznej, stylistycznej, kognitywnej i innych) to, co służyć będzie rozwijaniu sprawności językowo-komunikacyjnych, nie zaniedbując przy tym procesu kształtowania pojęć składniowych. Konieczna jest ponadto: reinterpretacja ujęć niektórych kategorii i konstrukcji syntaktycznych (np. uznanie formy osobowej czasownika, a nie podmiotu, za absolutny nadrzędnik konstrukcji składniowej); ich wymiana (np. wprowadzenie zdania minimalnego w miejsce zdania nierozwiniętego, zob. przypis 10); uzupełnienie o nieobecne kategorie, ważne z perspektywy komunikacyjnej (np. zjawisko konotacji, modalność intensjonalną); redukcja niektórych treści składniowych (np. zrezygnowanie z niefunkcjonalnych wykresów zdań) oraz inne rozłożenie akcentów (w tym uznanie za priorytet rozwijanie praktycznych sprawności, a nie odtwórczą wiedzę z zakresu strukturalnej składni i umiejętności przeprowadzenia analizy składniowej)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Dla przykładu: nadal wprowadza się kategorię zdania pojedynczego nierozwiniętego definiowanego tradycyjnie jako połączenie podmiotu z orzeczeniem lub samo orzeczenie i ćwiczy się skracanie zdania rozwiniętego do możliwie najkrótszej formy. W efekcie powstają dziwolągi (jeżeli źle dobierze się przykłady) typu „Kasia kupiła”. Skracanie zdania wyjściowego jawi się w tym przypadku jako zabieg czysto formalny bez związku z komunikowaniem pewnych treści. Widać, że powstała struktura wprawdzie spełnia postawione jej wymogi formalne, ale jest niepełna na poziomie sensu. Brakuje tu podstawowych, obligatoryjnych informacji wymaganych przez czasownik *kupić*: ‘kto (to wiemy) co kupił’. Najmniejsza możliwa sensowna konstrukcja tego zdania powinna więc brzmieć np. „Kasia kupiła książkę”. Chodzi oczywiście o konotację składniową, zdanie minimalne i schemat zdania minimalnego (uczniowi te terminy są zbędne!). Chyba nie trzeba nikogo przekonywać, że są one znacznie przydatniejsze tekstotwórczo niż sztywno i schematycznie ujęta koncepcja zdania nierozwiniętego.

<sup>11</sup> Niestety, autorzy najnowszej podstawy programowej nawet w minimalnym zakresie nie spróbowali odświeżyć treści kształcenia z zakresu składni.

<sup>12</sup> Więcej na ten temat zob. Strokowski (2014: 195-196).

Przejdźmy do opisu sposobów uczenia (o) składni wyabstrahowanych z analizy zadań w podręcznikach do nauki o języku. To, co łączy wszystkie wyodrębnione modele, to uczenie przez działanie, czyli za pomocą metody ćwiczeniowej. Za każdym razem są to jednak innego rodzaju ćwiczenia, co wiąże się z odmiennym podejściem do nauczania (o) składni.

Dla modelu 1 charakterystyczne są składniowe ćwiczenia gramatyczne<sup>13</sup>:

- (1) *W podanym tekście podkreśl zdania pojedyncze nierozwinięte.*
- (2) *Przeczytaj komiksowa historię. Podkreśl podmioty jedną linią, a orzeczenia – dwiema liniami. Pokoloruj wypowiedzi, w których na podstawie formy czasownika możemy się domyślać, kto jest wykonawcą czynności.*

Model ten, koncentrujący się na abstrakcyjnej wiedzy pojęciowo-terminologicznej oraz na formalnej analizie składniowej, a więc na rozwijaniu świadomości językoznawczej (zob. Bakuła 2014)<sup>14</sup>, można nazwać tradycyjnym. Funkcjonalność nabywanej przez ucznia wiedzy ograniczona zostaje tu do funkcji w systemie językowym (przykład 2) lub nie ma jej w ogóle (przykład 1). Jeśli nawet w treści zadania pojawia się tekst, to tylko jako zbiór przykładów do analizy (przykład 2), zatem mamy do czynienia z pozornym tekstocentryzmem<sup>15</sup>.

Model 2 podporządkowany jest rozwijaniu językowej sprawności systemowej (Grabias, 1994), czyli kompetencji językowej, w tym przypadku poznaniu przez ucznia systemu składniowego języka (bez zbędnych definicji i nadmiernie rozbudowanej terminologii), które służyć ma opa-

<sup>13</sup> Celem ćwiczeń gramatycznych jest zapoznanie uczniów z teorią gramatyczną, natomiast ćwiczeń językowych – rozwijanie umiejętności wypowiedzania się, a teorię gramatyczną traktuje się jako środek do ich opanowania (Nagajowa, 1994: 31). Pierwszy rodzaj ćwiczeń służy nauce o języku, drugi – nauce języka.

<sup>14</sup> Świadomość językoznawcza „odpowiada wiedzy naukowej o języku, w szkole nazywanej nauką o języku, sprowadzaną (...) do gramatyki opisowej” (Bakuła, 2014: 40).

<sup>15</sup> Temu modelowi nauczania składni przypisuje się często istotne walory formalne: „Nauczanie składni (...) ma wielkie wartości poznawcze, kształcące i praktyczne. Na szczególną uwagę zasługują jej walory formalne (...), doskonalące ogólne sprawności intelektualne ucznia, a przecież ze sprawności tych korzysta on przez całe życie. Zarówno bowiem teoria składni, jak i wielorakie ćwiczenia syntaktyczne wyrabiają umiejętność obserwacji, analizy i syntezy, abstrahowania i uogólniania, odkrywania związków między składnikami wypowiedzi i pośrednio między elementami rzeczywistości” (Podracki, 1989: 10).

nowaniu umiejętności budowania zdań poprawnych gramatycznie. Tutaj proces dydaktyczny bazuje na przedkomunikacyjnych<sup>16</sup> składniowych ćwiczeniach językowych:

- (3) *Przekształć poniższe wypowiedzenia. Zamiast podkreślonych rzeczowników użyj czasowników w formie osobowej.*
- (4) *Ułóż kilka zdań pojedynczych nierozwiniętych, mówiących o tym, co przedstawia rysunek.*

W modelu 2 uruchamiane działania prowadzą się właściwie do dwóch aktywności: konstruowania struktur składniowych (przykład 4) oraz transformacji składniowych – przekształcania zdań, np. skracania, rozwijania, łączenia, rozłączania, poprawiania (przykład 3)<sup>17</sup>. Również w przypadku tego modelu tekstocentryzm przyjmuje co najwyżej pozory autentyczności (przykład 4), a funkcjonalność jest niemożliwa do osiągnięcia, gdy działania uczniów pozbawione zostają refleksji o charakterze badawczym nad ich skutkami (np. chociażby poprzez porównanie, już po wykonaniu zadania, struktury wyjściowej i docelowej w aspekcie semantycznym i pragmatycznym – przykład 3)<sup>18</sup>.

Model 3 występuje w zadaniach podręcznikowych w dwóch odmianach. To, co wspólne, to organizowanie uczenia (o) składni wokół sprawności tworzenia tekstu. W pierwszym przypadku składniowe ćwiczenia redakcyjne<sup>19</sup> mają charakter pozakomunikacyjny:

<sup>16</sup> W glottodydaktyce wyróżnia się ćwiczenia przedkomunikacyjne oraz komunikacyjne (zob. np. Komorowska, 1988).

<sup>17</sup> W modelu 2 mieści się większość typów ćwiczeń składniowych wymienionych przez Marię Nagajową (1994: 52-68): stosowanie wzoru (tworzenie nowych zdań na zasadzie analogii), przekształcanie (np. skracanie i wydłużanie zdań, zamiana zdań jednego rodzaju na zdania innego rodzaju, mowy niezależnej na zależną), poprawianie błędów w zdaniach (przekształcanie tekstu niepoprawnego, np. niezręczności w konstrukcji zdania, dwuznaczności, szyku wyrazów, potoku składniowego), stosowanie wymienników (wymienianie jednej lub wielu części zdania w zdaniu lub zdań składowych w zdaniu złożonym) oraz uzupełnianie luk w zdaniu.

<sup>18</sup> Temu niedociągnięciu może zapobiec nauczyciel, który jest prymarnym organizatorem procesu poznawczego. Wydaje się wielce prawdopodobne, że zdecydowana większość szkolnych polonistów skupi się jednak wyłącznie na poprawności wykonania ćwiczenia przez uczniów.

<sup>19</sup> Ten termin wydaje mi się najodpowiedniejszy – mamy tu do czynienia z kontaminacją metody ćwiczeń redakcyjnych z ćwiczeniami składniowymi, zarówno gramatycznymi, jak i językowymi.

- (5) *Rozbuduj tekst. Określenia dobierz tak, aby wzbogacały treść zdań i wyrażały pozytywną ocenę przedstawionej sytuacji.*
- (6) *Używając zdań, równoważników zdań i zawiadomień, napisz informację o pogodzie na dzisiejsze popołudnie.*

Uczeń przekształca (przykład 5) lub tworzy (przykład 6) tekst, przy czym uwaga zostaje skierowana w stronę warstwy składniowej. Podjęte działania albo są sfunkcjonalizowane pragmatycznie i semantycznie (przykład 5), albo ich celem jest jedynie przeciwiczenie sprawności posługiwania się określonymi konstrukcjami syntaktycznymi bez odniesienia do funkcji, jakie w tekście pełnią (przykład 6). Tekst jest tu jednak tylko pretekstem. W treści polecenia tworzone przez uczniów teksty nie zostają ukontekstowane komunikacyjnie – nieobecne są jakiegokolwiek odniesienia do składników aktu porozumiewania się, tekst powstaje w oderwaniu od nich, w sztucznej komunikacyjnie sytuacji zadaniowej.

W drugiej odmianie modelu 3 zadania zostają mniej lub bardziej ukontekstowane komunikacyjnie:

- (7) *Napisz odpowiedź na zamieszczoną wiadomość. W tekście swojego e-maila użyj zdań, w których podmiotami będą podkreślone wyrazy.*
- (8) *Na podstawie rysunków napisz zwięzłe, w jaki sposób należy wkładać kasetę do kamery.*

Zadania tego typu charakteryzuje autentyzm sytuacji komunikacyjnej, w jakiej powstaje tekst, przy tym składnia jest tu często tylko jednym z komponentów wykonania (obok np. słowotwórstwa – przykład 7), który wcale nie musi być wskazany w treści polecenia (przykład 8). Mimo znacznego potencjału tego typu zadań często są one pozornie sfunkcjonalizowane (przykład 7), co pogłębia jeszcze brak, z reguły, refleksji nad składnią w użyciu.

Jeśli przyjrzeć się współczesnym podręcznikom do nauki o języku (w części poświęconej składni), to możemy mówić o metodyce rozproszonej – to kolekcje różnego typu ćwiczeń (z przewagą któregoś z opisanych modeli), które łączy zagadnienie gramatyczne, będące przedmiotem poznania. Dominują modele 1 i 2, oba warianty modelu 3 pojawiają się sporadycznie. Semantyczne, pragmatyczne i stylistyczne aspekty składni są prawie nieobecne, co oznacza znaczne ograniczenie funkcjonalnej perspektywy wiedzy o składni – uczeń nie poznaje funkcji



form syntaktycznych nie tylko w tekście i w akcie komunikacyjnym, ale nawet w systemie. Równie sporadyczne jest podejście tekstocentryczne, najczęściej pojawiające się w wersji pozornej (tekst jako pretekst). Brakuje też refleksji w postaci pytań powykonawczych typu: Dlaczego tak? Jakiego są tego skutki? Czym to się różni? W rezultacie jeśli w ogóle można mówić o rozwijaniu na lekcjach języka polskiego świadomości językowej, to tylko o charakterze intuicyjnym.

Z powyższego rozpoznania wynika, że nabywana przez ucznia wiedza z zakresu składni ciągle służy rozwijaniu wyłącznie kompetencji językoznawczej i językowej, ale nie komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej. Problem sprawia metodyka, czyli umiejętność przełożenia akceptowanych powszechnie koncepcji i podejść dydaktycznych w praktykę edukacyjną, w tym przypadku na zadania dla ucznia. Ale kłopotliwa jest również organizacja procesu uczenia (się) jako pewnej całości – w większości podręczników jedyną zasadą spajającą w całość kolejne zadania jest nadrzędne zagadnienie gramatyczne, któremu przypada rola hipertematu (w aspekcie tekstologicznym).

Podstawowym celem uczenia (o) składni powinno być rozwijanie kompetencji tekstowej (tworzenie i odbiór), musi zatem ono być maksymalnie skoncentrowane wokół tekstu i uwzględniać nie tylko nazywanie, opis i analizę form syntaktycznych, ale i ich funkcje w trzech aspektach: systemowym, tekstowym i komunikacyjnym<sup>20</sup> oraz doskonalenie językowej sprawności systemowej. Struktura działań edukacyjnych, łącząca podejście funkcjonalne, tekstocentryczne i komunikacyjne, wyglądałaby zatem następująco: ćwiczenia wyposażające w funkcjonalną wiedzę<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Zdaniem Jadwigi Kowalikowej skuteczność procesowi dydaktycznemu w przypadku rozwijania kompetencji tekstowej zapewnia dwuwektorowy kierunek działań: od słowa przez zdanie do tekstu – od tekstu przez zdanie do słowa (2014: 17). Uczenie odbioru tekstu wymaga przy tym stawiania różnych pytań: nie tylko, o czym tekst jest, ale także jak tekst został „zrobiony” z języka. Konieczne jest przy tym wyjście poza czysty opis (jaki jest?) do funkcji użytych środków językowych (co z tego wynika?) i dążenie do uogólnień natury warsztatowej, które uczeń będzie mógł wykorzystać we własnych tekstach (2014: 40-41).

<sup>21</sup> Uczeń musi znać podstawowe pojęcia syntaktyczne, takie jak, np.: podmiot, orzeczenie, wyraz określający, zdanie złożone, zdanie pojedyncze, by móc na ich temat się wypowiadać, rozpoznawać je w tekstach. Opis funkcji środków składniowych, głównie w aspekcie stylistycznym i genologicznym, można znaleźć w: (Nagajowa, 1994; Podracki, 1998).

i umiejętności systemowe (analityczne); ćwiczenia przedkomunikacyjne (automatyzacja, aktualizacja i aktywizacja zdania jako tworzywa tekstu i usprawnienie operacji jego tworzenia); ćwiczenia komunikacyjne (składnia w użyciu – tworzenie i odbiór różnego typu tekstów „zanurzonych” w maksymalnie autentyczną sytuację komunikacyjną)<sup>22</sup> oraz towarzysząca (obligatoryjnie) wszystkim typom ćwiczeń refleksja nad środkami składniowymi w tekście i aktach komunikacji (konstruowanie wiedzy jawnej, nieintuicyjnej, werbalizowanej ze zrozumieniem). Wymienione typy działań edukacyjnych powinny nie tylko współwystępować ze sobą, ale i współdziałać, a nabywane przez ucznia wiedza i umiejętności systemowe oraz sprawności przedkomunikacyjne przekładać się na sprawności komunikacyjne, bo one powinny być tu najważniejsze.

## Bibliografia

- Bakuła K. (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bakuła K. (2014), *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, w: *Języka a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 37-52.
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Steczko I. (1994), *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Klemensiewicz Z. (1961), *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

<sup>22</sup> Interesującą propozycję operacji na tekście, jako typ ćwiczeń komunikacyjnych nacylonych także na zdanie w tekście, można znaleźć w: Kowalikowa (2014: 37-38). To m.in.: rozbudowywanie tekstu przez dodanie wzbogacających tekst informacji; skracanie tekstu poprzez przekształcenia składniowe i eliminację elementów uznanych za zbędne; uwypuklanie niektórych składników wypowiedzi przez dodanie do nich dodatkowych określeń; wprowadzanie dodatkowych operatorów spójności zwiększających walory komunikacyjne przez wydobywanie związków i relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi informacjami; usuwanie z tekstu zauważonych błędów i niezręczności.



- Komorowska H. (1988, red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalikowa J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 85-135.
- Kowalikowa J. (2014), *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 17-43.
- Nagajowa M. (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Niesporek-Szamburska B., Orłowa K., Synowiec H. (1991), *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, w: *Z teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 11, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 51-64.
- Nocoń J. (2014), *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: *Języka a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 159-174.
- Ożóg K. (2010), *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma?*, w: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 11-26.
- Podracki J. (1989), *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Strokowski W. (2014), *Gramatyka rudymenarna, czyli jak uczyć kompetencji, a nie gramatyki*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 189-201.
- Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Tabakowska E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: TAIWPN Universitas.

## Summary

### TEACHING SYNTAX AND DEVELOPING THE SKILL OF TEXT PRODUCTION. AN OVERVIEW OF DIDACTIC THEORY AND DIAGNOSIS

The article discusses four conceptions of language theory that have shaped the contemporary didactic theory and practice: the systemic framework and its opposites, namely communicative, functional and text-centric conceptions. They serve as a background for the presentation of three methodological models in teaching (about) syntax, abstracted by way of analyzing syntax-focused tasks from language coursebooks: the first based on grammar tasks (1), the second on pre-communicative language tasks (2), and the third concentrating on pre-communicative and communicative editing tasks (3). The syntax sections in contemporary coursebooks usually follow a mosaic of methodologies in the shape of various types of tasks, with one model preferred over others. Models 1 and 2 are dominant, while both variants of model 3 appear more sporadically. This means that the knowledge of syntax acquired by students still mostly develops their linguistic and language competences. Meanwhile, syntax ought to be taught (about) in ways that support developing and perfecting communicative and linguistic competences, including text production and text reception skills.

**KEYWORDS:** theory of language, linguistic competence, syntax exercises

## Wiedza językowa a sprawność mówienia

**STRESZCZENIE:** W artykule prezentowane są wyniki jakościowej analizy zadań dydaktycznych z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego, które mają dać odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu nauczanie formalnych aspektów języka przekłada się na rozwijanie sprawności mówienia. Tekst składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej krótko omówiono kluczowe dla tekstu pojęcia – kategorię mówienia oraz wiedzę językową, w drugiej przedstawiono i skomentowano wyniki analizy zadań. Trzecia część artykułu ma charakter podsumowujący.

**Słowa kluczowe:** sprawność mówienia, wiedza językowa

Sprawność mówienia odgrywa i wydaje się, że będzie odgrywać coraz większą rolę w życiu każdego człowieka, zarówno w ujęciu indywidualnym (dotyczącym danej osoby i procesu wytwarzania mowy), jak i w ujęciu społecznym – w procesie komunikacji z innymi osobami. Zdolność logicznego, poprawnego, płynnego, a jednocześnie interesującego wypowiadania się na różne tematy, bycie przekonującym i uczciwym dyskutantem czy zaangażowanym, życzliwym i budzącym sympatię partnerem w rozmowie może decydować i często decyduje o sukcesie w życiu.

Sprawność mówienia jest kategorią niezwykle złożoną. Na jej wielowymiarowość zwracali uwagę twórcy kolejnych podstaw programowych nauczania języka polskiego (1999, 2009)<sup>1</sup>, uwzględniając w nich takie aspekty mówienia, jak: merytoryczny, retoryczny, interakcyjny, kompozycyjny, stylowy, etykietalny, etyczny, językowy i niewerbalny<sup>2</sup> (tabela 1).

---

<sup>1</sup> W artykule nie uwzględniam najnowszej podstawy programowej (2017).

<sup>2</sup> Szerzej na temat wielowymiarowości kategorii mówienia zob. A. Tabisz (2013, 2015).

Tabela 1. Elementy sprawności mówienia wyłonione z podstawy programowej (2009)  
na kolejnych etapach edukacyjnych

ASPEKT	PODSTAWA PROGRAMOWA			
	SP I-III	SP IV-VI	G	PG
MERYTORCZNY		<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy spójne teksty na tematy poruszane na zajęciach związane z otaczającą rzeczywistością i poznanymi tekstami kultury</li> <li>• mówi na temat</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• analizuje temat</li> </ul>
RETORYCZNY		<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentuje własne zdanie i uzasadnia je</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną</li> <li>• stosuje ucziwe zabiegi perswazyjne, zdając sobie sprawę z ich wartości i funkcji</li> </ul>
INTERAKCYJNY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uczestnicząc w rozmowie, słucha z uwagą wypowiedzi innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uczestniczy w dyskusji</li> </ul>	

cd. Tabela 1.

KOMPOZYCYJNY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy (...) kilkukrotnie wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy spójne teksty</li> <li>• sporządza plan odtwórczy wypowiedzi;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy spójne wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe) oraz pisemne w następujących formach gatunkowych: uroczyste kompozycje i fabulacje opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, różnicowanie stylizacyjne i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja</li> <li>• stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat</li> <li>• tworzy plan tworzy własnej wypowiedzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy spójne wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe) oraz pisemne w następujących formach gatunkowych: uroczyste kompozycje i fabulacje opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, różnicowanie stylizacyjne i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja</li> <li>• stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat</li> <li>• tworzy plan tworzy własnej wypowiedzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy dłuższy tekst mówiony (rozprawka, recenzja, referat, interpretacja utworu literackiego lub fragmentu) zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej</li> <li>• przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, biera formę kompozycyjną, sporządza plan wypowiedzi)</li> </ul>
STYLOWY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada</li> <li>• tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wyśławiania się</li> </ul>		
ETYKIETALNY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dba o kulturę wypowiedzianą się, stosuje formuły grzecznościowe</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jakiej sytuacji i relacji, łącząc go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych</li> </ul>		

cd. Tabela 1.

JĘZYKOWY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• świadomie posługuje się różnymi formami językowymi</li> <li>• operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych (na tym etapie skoncentrowanym przede wszystkim wokół tematów: dom, rodzina, szkoła i nauka, środowisko przyrodnicze i społeczne);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści</li> <li>• stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach</li> <li>• operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych (na tym etapie rozwijanym i koncentrującym się przede wszystkim wokół tematów: rozwój psychiczny, moralny i fizyczny człowieka; społeczeństwo i kultura; region i Polska)</li> <li>• przestrzega zasad eryki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobiera właściwe słownictwo</li> </ul>
ETYCZNY				<ul style="list-style-type: none"> <li>• wystrzega się nieuczciwych zabiegów erystycznych</li> </ul>
NIEWERBALNY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• świadomie posługuje się mimiką, gestykulacją, postawą ciała; czytając głośno, wyrażając, przekazuje intencję tekstu, właściwie akcentuje wyrazy, wprowadza pauzę, stosuje odpowiednią intonację</li> <li>• recytuje teksty poetyckie oraz fragmenty prozy, podejmując próbę ich głosowej interpretacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretuje głosowo wybrane utwory literackie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• publicznie wygłasza przygotowaną przez siebie wypowiedź, dbając o dźwiękową wyrazistość przekazu (w tym także tempo mowy i donośność głosu)</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Przywołane zapisy dają jedynie ogólny obraz złożoności kategorii mówienia. Jego dopełnieniem mogą być zaproponowane przez Hannę Komorowską dodatkowe sprawności charakteryzujące użytkownika języka:

- 1) mediacyjna – pozwalająca operować tekstem i zawartą w nim informacją;
- 2) socjolingwistyczna – umożliwiająca użytkownikowi języka różnicować wypowiedzi, aby „pasowały” do danej sytuacji społecznej, i by w swoim doborze środków językowych brały pod uwagę *do kogo, o czym i gdzie* rozmawia;
- 3) socjokulturowa, dzięki której mówiący zna fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku, wie, o czym wypada mówić, a o czym nie;
- 4) strategiczna – pomagająca mówiącemu poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować niezrozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie (Komorowska, 2002: 10).

Do umiejętności posługiwania się językiem przez normalnego dorosłego człowieka odnosi się pojęcie wiedzy językowej. Ida Kurcz definiuje ją jako zdolność rozumienia i tworzenia zdań w danym języku oraz czynienia tego odpowiednio do sytuacji i innych uczestników interakcji (Kurcz, 2000: 88). Aby osiągnąć dorosły poziom wiedzy językowej, człowiek przechodzi długi okres jej nabywania, w którym możemy wyróżnić dwa współwystępujące i wzajemnie uzupełniające się procesy: przyswajanie i uczenie się. W pierwszej fazie dominuje przyswajanie (akwizycja) – proces nieświadomy, zachodzący automatycznie w pierwszych latach życia dziecka (wiedza językowa niejawna – nabywana w procesie socjalizacji), w późniejszym okresie życia – uczenie się, które jest procesem świadomym, najczęściej zinstytucjonalizowanym, w wyniku którego dziecko opanowuje reguły językowe w mowie i piśmie – obok wiedzy językowej utajonej – uzewnętrzniającej się w realizacjach językowych – można mówić o wiedzy metajęzykowej (Kurcz, 2011: 39-40).

Z perspektywy szkolnego procesu nauczania uczenia się istotne jest to, aby wiedza językowa przekładała się na praktykę językową, na wykonania językowe ucznia, czyli na kompetencję komunikacyjnojęzykową – receptywną i produktywną, interakcyjną i mediacyjną. „Ucząc systemu językowego, cały czas należy pamiętać o tym, że poszczególne formy

i struktury nie są celem samoistnym, ale służą do przenoszenia pewnych treści i to właśnie komunikacja jest ostatecznym celem nauki, to umiejętność porozumiewania się jest rzeczywistym punktem docelowym, a środki językowe to jedynie niezbędny warunek wytyczonego w ten sposób celu” (Komorowska, 1988: 31). Choć postulat funkcjonalności wiedzy językowej był mocno akcentowany podczas wprowadzania kolejnych reform<sup>3</sup>, to dydaktyka języka polskiego nie wypracowała do tej pory całościowej koncepcji komunikacyjnego/funkcjonalnego podejścia do nauki o języku (pisały na ten temat m.in. Nocoń, 2009; Horwath, 2014; Szymańska, 2016).

Jednymi z dróg<sup>4</sup> przełożenia wiedzy językowej na praktykę językową są propozycje funkcjonalnego uczenia o języku Jadwigi Kowalikowej i Jolanty Nocoń. Zdaniem pierwszej badaczki o funkcjonalności kształcenia językowego

stanowią następujące cechy: 1) eksponowanie celów instrumentalnych (język jako narzędzie: poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji); 2) zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem, tj. jego recepcji i tworzeniu (język jako budulec wypowiedzi o różnej formie, w której odzwierciedlają się zarówno cechy gatunkowe, jak i funkcje właściwe poszczególnym rodzajom aktów mowy), (Kowalikowa, 2004: 120).

Jadwiga Kowalikowa wymienia trzy wymiary funkcjonalności: wewnątrzsystemowy, tekstowy i „integrujący”<sup>5</sup>. Funkcjonalność wewnątrz-

<sup>3</sup> Między innymi Jerzy Bartmiński (2009) w komentarzach do jeszcze obowiązującej podstawy programowej postulował o zachowanie równowagi między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi, co oznacza zachowanie w podstawie programowej pewien elementarny zespół pojęć i terminów gramatycznych potrzebnych do budowania samoświadomości językowej i kulturowej, doskonalenia poprawności i sprawności językowej oraz uczenia pogłębionego odbioru tekstów, których tworzywem jest język oraz postulat funkcjonalności w podejściu do gramatyki oznaczającej uwzględnienie form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu.

<sup>4</sup> Warto wspomnieć jeszcze o koncepcjach Kordiana Bakuły (1997), autorki serii „To lubię!”, dla których niewątpliwie inspiracją były wcześniejsze propozycje Anny Dyduchowej (1988), a także Marii Nagajowej (1994).

<sup>5</sup> W innym miejscu obok wymienionych trzech wymiarów funkcjonalności, które przywołuję w artykule, pojawia się propozycja uwzględnienia kolejnych pięciu związanych z: kreatywnością, pragmatycznością, retorycznością, kognitywizmem, komunikacyjnością (Kowalikowa, Synowiec, 2005).



systemowa oznacza obserwację i odkrywanie, jak powstają i funkcjonują układy hierarchiczne w obrębie systemu widziane w sposób dynamiczny, tj. w przełożeniu na użycia. Wymiar tekstowy funkcjonalności oznacza porządkowanie informacji, ich wiązanie ze sobą oraz systematyzowanie. Trzeci wymiar funkcjonalności to integracja, czyli łączenie ze sobą różnych treści polonistycznych i niepolonistycznych. Język jako medium pełni rolę integratora za pośrednictwem swoistego słownictwa, struktur syntaktycznych, stylu (Kowalikowa, 2004: 120-122).

Z kolei Jolanta Nocoń wyodrębnia dwa modele funkcjonalnego rozwijania wiedzy językowej: model lingwocentryczny i model tekstocentryczny<sup>6</sup>. W pierwszym kształcenie językowe organizowane jest wokół treści z zakresu nauki o języku – porządkują one proces poznawczy, wyznaczają centralne pojęcia i kategorie językowe, które wiąże się z innymi obszarami kształcenia językowego i ustalają kolejność, w jakiej te treści są przyswajane. W modelu tym, zdaniem badaczki, stosuje się strategię „język dla tekstu”, a proces poznawczy przebiega od języka do tekstu i ponownie do języka. Z kolei w modelu tekstocentrycznym kierunek poznawczy jest przeciwny. Teksty wyznaczają kategorie językowe, które podlegają poznawczemu oglądowi – w pierwszej kolejności z perspektywy tekstu, w drugiej kolejności z perspektywy gramatyki. Modelowi tekstocentrycznemu towarzyszy strategia „język w tekście”, a proces poznawczy przebiega od tekstu do języka i ponownie do tekstu (Nocoń, 2014: 162-164). Co najważniejsze, w obu modelach wiedza językowa jest transformowana przez ucznia na rozmaite zachowania językowe: receptywne, produktywne, interaktywne i mediacyjne, a nie jedynie odtwarzana, jak to ma miejsce w modelu systemocentrycznym.

Czy postulat funkcjonalności – przełożenia nabytej/nabywanej wiedzy językowej przez ucznia na jego działania komunikacyjne, w tym sprawność mówienia, jest realizowany w praktyce szkolnej? By na to pytanie odpowiedzieć, warto sięgnąć po podręczniki, które wciąż odgrywają ważną rolę w procesie nauczania uczenia się (zwłaszcza w szkole podstawowej) i stanowią swoiste wzorce dla nauczyciela, decydując, czego i w jaki sposób uczyć (Zbróg, 2007).

<sup>6</sup> Badaczka obok modeli funkcjonalnych wymienia jeszcze model systemocentryczny, któremu przypisuje strategię „język dla języka” (Nocoń, 2014: 164-165).

Analizie poddane zostały sposoby funkcjonalizowania wiedzy językowej w wybranych podręcznikach<sup>7</sup> – sprawdzenie w jaki sposób wiedza ta wspomaga rozwój sprawności mówienia uczniów. Badając materiał, posłużyłam się typologią zaproponowaną przez Jolantę Nocoń, która wyróżniła trzy wymiary funkcjonalności zadań podręcznikowych: 1) wewnątrzsystemowy; 2) wewnątrztekstowy; 3) zewnątrztekstowy. Każdy z wymiarów ma swój aspekt teoretyczny, tzn. wiedzę meta-; efekt obserwacji i refleksji nad językiem, tekstem, aktem mowy/dyskursem. Trzy wymiary funkcjonalności tworzą układ koncentryczny, który wskazuje, że system realizuje się w tekście, a tekst w akcie mowy/dyskursie, a także że w kształceniu językowym najważniejszy jest wymiar zewnątrztekstowy (Nocoń, 2014, 166-168).

Zadań realizujących funkcjonalność wewnątrzsystemową poszukiwałam przede wszystkim w rozdziałach poświęconych nauce o języku, a biorąc pod uwagę sprawność mówienia – zwłaszcza aspekt prozodyczny i paraprozodyczny (Kaczmarek, 2009) – w częściach poświęconych fonetyce. Analiza wykazała, iż autorzy podręczników proponują głównie zadania realizujące cele teoretyczno-poznawcze, uczeń nabywa wiedzę terminologiczno-definicyjną, która pozwala mu na odtwarzanie wiedzy (uczeń wie, co to jest głoska, co to jest upodobnienie międzywyrazowe, wskazuje akcent wyrazowy), ale nie pomaga mu ta wiedza w funkcjonalnym jej wykorzystaniu – nie przekłada się na świadome operowanie głosem. Funkcjonalność wewnątrzsystemową ilustrują nieliczne przykłady, np.:

- 1) Powiedz, jakie głoski oznaczają *q* i *ę*.  
z trudem **wiązał** koniec z końcem  
**wystrychnęła** go na dudka  
doszła po nitce do **kłębka** (...)
- 2) Wypowiedz pary wyrazów. Wyjaśnij, na czym polegają różnice w wymowie.  
Z Czech – z trzech  
trzyma – czy ma  
trzęsła – Czesław  
z czego – strzegą

<sup>7</sup> W artykule rezygnuję z podawania autorów i tytułów analizowanych serii podręczników. Analizie poddane zostały po dwie serie podręczników z kształcenia językowego dla szkoły podstawowej i gimnazjum.

W centrum zainteresowań poznawczych w obu zadaniach są kategorie językowe z podsystemu fonologicznego, rozpatrywane poza kontekstem językowokomunikacyjnym w odniesieniu do normy. Uczeń, wykonując zadania, dowie się, że w języku polskim istnieją rozbieżności między wymową a pisownią, że istnieje zjawisko upodobnienia, a nabywana przez niego wiedza metajęzykowa jest wiedzą o systemie w działaniu. Warto zwrócić uwagę na potencjał obu zadań. W pierwszym, autorzy koncentrując się na aspekcie asemantycznym (*Powiedz, jakie głoski oznaczają q i ę*), na poszczególnych dźwiękach, nie rezygnują z aspektu semantycznego na poziomie zdania – materiałem ćwiczeniowym są bowiem związki frazeologiczne. Widać też w nim próbę integrowania nauczania wymowy i pisowni. W zadaniu drugim uwaga skoncentrowana jest przede wszystkim na właściwej artykulacji; uczeń wypowiada leksemy, a wyjaśniając, na czym polegają różnice w wymowie par wyrazów, buduje swoją wiedzę metajęzykową i kształtuje refleksyjną postawę wobec własnych działań językowych (np. dość często słyszanej w języku młodych ludzi skłonności do niwelowania różnic między występującymi obok siebie spółgłoskami, która doprowadza do nieprawidłowych upodobnień).

Również funkcjonalność wenątrzątekstowa realizowana jest w znikomej liczbie zadań. Przedmiotem operacji poznawczych w tego typu zadaniach są teksty lub ich fragmenty „wyłączone” z naturalnego kontekstu komunikacyjnego, „ich autorem jest uczeń, a odbiorcą nauczyciel. Refleksji poddaje się warstwę językową tekstu – uwaga ucznia kierowana jest na określone formy/konstrukcje językowe w tekście i na pełnione przez nie funkcje” (Nocoń, 2014: 169). Przykładowo:

- 3) Opowiedz, jak przebiegały przygotowania Wiktora do podróży do Egiptu. Wykorzystaj wszystkie wcześniej wypisane rzeczowniki. Nadaj imiona członkom rodziny chłopca, abyś mówiąc o nich, używał zarówno rzeczowników pospolitych, jak i nazw własnych.
- 4) Opowiedz wydarzenia przedstawione na ilustracjach z punktu widzenia jednego z bohaterów. Powiedz, czym się różni ta relacja od opowiadania z ćwiczenia 3.

Tego typu zadania znajdują się przede wszystkim w rozdziałach poświęconych formom wypowiedzi, dlatego ważny jest w nich również kontekst genologiczny. W przytoczonych zadaniach wymaga się od ucznia

ustnego zredagowania tekstu – opowiadania – w których ma zostać użyta konkretna forma językowa – czasami jest ona nazwana wprost: *rzeczownik pospolity, nazwa własna*, innym razem „podpowiedziana” przez wskazanie funkcji, którą pełni w tekście *Opowiedz wydarzenia z punktu widzenia jednego z bohaterów*. Warto zwrócić uwagę na polecenie w drugim zdaniu: *Powiedz, czym się różni ta relacja od opowiadania z ćwiczenia 3*. Od ucznia oczekuje się refleksji, przemyśleń, które mogłyby wpłynąć na pogłębianie jego wiedzy językowej na temat form językowych wykorzystywanych podczas opowiadania w pierwszej i trzeciej osobie. Oba zadania integrują dwa obszary treści kształcenia z podstawy programowej – *Świadomość językową i Tworzenie wypowiedzi*.

Najliczniej (choć i tak ich liczba jest niewielka) reprezentowane są zadania realizujące funkcjonalność zewnątrztekstową. W tym wymiarze funkcjonalności „przedmiotem operacji poznawczych są ukontekstowane teksty lub ich fragmenty – w umieszczony w zadaniu tekst wpisana zostaje pewna życiowa relacja nadawczo-odbiorcza” (Nocoń, 2014: 171). Teksty uwikłane są w naturalnych kontekstach komunikacyjnych i są traktowane jako jeden ze składników aktu komunikacji werbalnej. Uczzeń, realizując zadania tego typu, musi uwzględnić oddziaływanie kontekstu na warstwę językową wypowiedzi. Przykładowo:

- 5) Przygotujcie sześć kartek i zapiszcie na nich nazwy różnych intencji wypowiedzi, np.: rozkaz, negacja, zachęta, przeprosiny, obietnica, rada. Utwórzcie sześć grup. Przedstawiciele zespołu losują po jednej kartce. Zadaniem każdej grupy jest ułożenie wypowiedzi zgodnie z wylosowaną intencją i wygłoszenie jej na forum klasy. Odgadnijcie intencje prezentowanych komunikatów. Ustalcie odpowiedź na pytanie: Dzięki czemu można rozpoznać intencje wypowiedzi?
- 6) Wyobraź sobie, że Twoje koleżanki wybrały się na wycieczkę do Krakowa i zgubiły się w mieście w okolicach ulicy Długiej. Na podstawie mapy wyjaśnij dziewczętom, jak powinny iść, by dotrzeć do schroniska i zobaczyć po drodze narysowane na planie zabytki Krakowa. W każdym zdaniu zastosuj przynajmniej jeden czasownik w 2. os. lm. w trybie rozkazującym.
  1. Barbakan
  2. Teatr im. Juliusza Słowackiego
  3. Sukiennice
  4. Klasztor franciszekanów

5. Filharmonia Krakowska
6. Muzeum Narodowe
7. Schronisko młodzieżowe

Oba zadania integrują treści kształcenia z obszaru *Świadomość językowa* i *Tworzenie wypowiedzi*. W pierwszym uczniowie, tworząc akt mowy, muszą uświadomić sobie semantyczno-pragmatyczne implikacje użycia pewnych form językowych, by użyć odpowiednich form realizujących wybraną intencję. W przypadku drugiego zadania formułują wypowiedź, używając wskazanej formy fleksyjnej czasownika – charakterystycznej dla sytuacji nieoficjalnej dla tego typu relacji nadawczo-odbiorczej. Warto podkreślić, iż uczniowie wykonujący zadanie pierwsze znajdują się w sytuacji sprzyjającej mówieniu i mają możliwość uczestniczyć zarówno w interakcji równorzędnej, nieoficjalnej (rozmawiając między sobą, ustalając role, dyskutując nad wykonywanym zadaniem), jak i, prezentując na forum całej klasy w obecności nauczyciela, w interakcji nierównorzędnej w sytuacji oficjalnej. W ten sposób sprawność mówienia rozwijana jest w sposób całościowy, ponieważ obok aspektu merytorycznego realizowane są również aspekty: retoryczny, interakcyjny, kompozycyjny, stylowy, językowy, a także niewerbalny.

Nawet pobieżna lektura badanych podręczników wskazuje, iż doskonalenie sprawności mówienia ma charakter okazjonalny i przypadkowy, zwłaszcza (co wydaje się zaskakujące) w częściach językowych podręczników, w których wiedza językowa przetransformowana na użytek szkolny powinna łączyć się ściśle ze sprawnościami produktywnymi i receptywnymi. Obok zapisów w dokumentach programowych mamy szkolną rzeczywistość. Z różnych powodów systematyczne i przemyślane rozwijanie umiejętności mówienia w szkole – jeżeli nie jest zaniedbywane – to z pewnością nie jest traktowane priorytetowo, skutkiem czego mamy niedostateczną liczbę zadań, w których sfunkcjonalizowana wiedza językowa będzie służyć rozwijaniu sprawności mówienia. Na zakończenie nie sposób nie przywołać propozycji Marii Nagajowej *Nauka o języku dla nauki języka*, w której autorka przedstawia możliwości „wyzyskania nauki o języku do ćwiczeń językowych” (Nagajowa, 1994: 31-44), w tym do doskonalenia sprawności mówienia, co, biorąc pod uwagę silnie zaakcentowaną obecność wiedzy o języku w najnowszej podstawie

programowej (2017) języka polskiego dla klas IV–VIII, mogłoby stać się pomocne podczas tworzenia kolejnych podręczników do nauczania języka polskiego.

## Bibliografia

- Bakuła K. (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński J. (2009), *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa: MEN, s. 60-62.
- <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>, dostęp: 1.10.2014.
- Dyduch A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Horwarh E. (2014), *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz i E. Nowak, Kraków: TAIWPN Universitas.
- Kaczmarek B. (2009), *Misterne gry w komunikację*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalikowa J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 85–135.
- Kowalikowa J., Synowiec H. (2005), *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, s. 45-56.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz I. (2011), *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*, w: *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz i H. Okuniewska, Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Nagajowa M. (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

- Nocoń J. (2009), *Wiedza o języku czy wiedza językowa – o uczeniu gramatyki w szkole*, „Polonistyka”, 8, 10-16.
- Nocoń J. (2014), *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: *Języka a edukacja 3: Świadomość językowa*, red. J. Nocoń i A. Tabisz, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 159-174.
- Podstawa programowa (2009), <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>, dostęp: 01.03.2014.
- Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Tabisz A. (2013), *Od protojęzyka do sprawności mówienia*, „Polonistyka”, 10, 7-13.
- Tabisz A. (2015), *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*, „Polonistyka. Innowacje”, 1, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/882/788>, dostęp: 12.04.2017.
- Zbróg P. (2007), *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego apotrzebykomunikacyjneuczniów*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 29-42.

## Summary

### LANGUAGE KNOWLEDGE AND SPEAKING SKILLS

In this article, I present the results of a qualitative analysis of didactic tasks from selected textbooks for teaching Polish, designed to establish the extent to which the teaching of formal aspects of language translates into developing speaking skills. The text consists of three essential parts. In the first part, I briefly discuss the concepts, i.e. the category of speaking and linguistic knowledge/knowledge about language. In the second one, I present and comment on the results of the analysis of the tasks, and in the third part, which is a summary, I indicate that in the analysed textbooks, the linguistic knowledge/knowledge about language is rarely used to develop speaking skills.

**KEYWORDS:** speaking skills, linguistic knowledge / knowledge about language





## Interpunkcja współczesnych tekstów publicystyczno-dziennikarskich

**STRESZCZENIE:** W artykule omówiono sposoby posługiwania się znakami interpunkcyjnymi przez dziennikarzy popularnych portali informacyjnych, które obecnie mają dużo większy zasięg oddziaływania niż tradycyjne gazety. Analizie poddano frekwencję znaków przestankowych, najczęstsze odstępstwa od normy interpunkcyjnej oraz tendencje pisowniowe dotyczące sytuacji niejednoznacznych – niesprecyzowanych w skodyfikowanej normie. Najwięcej błędów wiąże się z użyciem przecinka, a sytuacje sporne dotyczą przecinka i kropki. Przeprowadzona analiza dowodzi, że umiejętność stosowania znaków przestankowych nie jest rzeczą prostą nawet dla osób wykształconych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kultura języka, norma interpunkcyjna, portale informacyjne, przecinek, kropka

### Wprowadzenie

Współcześnie największe oddziaływanie na nasz język mają środki masowego przekazu. Dziennikarze i publicyści występujący w mediach uznawani są zwykle za osoby posiadające kompetencje językowe, osoby świadome obowiązującej normy, dlatego też dla wielu z nas mogą uchodzić za autorytety w tej dziedzinie. O ile w formach ustnego przekazu informacji (np. w programach telewizyjnych) dopuszczalna jest większa swoboda językowa, o tyle w źródłach będących nośnikami słowa pisanego (np. w artykułach prasowych i internetowych), teksty powinny bezwzględnie respektować reguły poprawnej pisowni, w tym także związanej z właściwym użyciem znaków interpunkcyjnych.

Opanowanie umiejętności poprawnego stosowania znaków przestankowych jest jednak sztuką niełatwą głównie dlatego, że polska interpunkcja charakteryzuje się licznymi, bardzo szczegółowymi zasadami. Nasza norma interpunkcyjna opiera się na jednym, obowiązującym wszystkich, wzorcu stosowania poszczególnych znaków, ale mimo wielu prób kodyfikacji wciąż pozostają kwestie budzące wątpliwości. Wiele zasad, oprócz charakteru obowiązującego, czyli nakazu lub zakazu użycia danego znaku, posiada również charakter fakultatywny – zależny od kontekstu i budowy wypowiedzenia (Polański, 2011: 120).

Celem artykułu jest zbadanie, jak współcześni, wykwalifikowani po względem językowym, użytkownicy języka radzą sobie z użyciem poszczególnych znaków przestankowych, a także jak postępują w sytuacjach niejednoznacznych – niesprecyzowanych w obowiązującej normie interpunkcyjnej.

Analiza opiera się na obserwacjach prowadzonych od grudnia 2015 do lutego 2017 roku. Do badań wykorzystano internetowe teksty publicystyczno-dziennikarskie dostępne na portalach informacyjnych, takich jak: gazeta.pl, interia.pl, o2.pl, onet.pl, wp.pl. O wyborze konkretnych portali internetowych zdecydowała przede wszystkim ich popularność wśród użytkowników Internetu. Analizie poddano jedynie teksty internetowe ze względu na ich łatwą dostępność oraz dużo większy zasięg oddziaływania niż tradycyjnych gazet. Ponadto artykuły wykorzystane do badań nie były w żaden sposób selekcjonowane pod względem tematycznym – zwykle były to teksty zamieszczane na stronie głównej.

## 1. Frekwencja znaków interpunkcyjnych

Pierwszą rzeczą, na którą warto zwrócić uwagę, jest frekwencja znaków przestankowych we współczesnych tekstach publicystyczno-dziennikarskich. Wyniki przeprowadzonej w tym celu analizy przedstawia tabela<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Do zestawienia wykorzystano 50 losowo wybranych artykułów o różnej tematyce i objętości. Łączna liczba znaków w analizowanych publikacjach to 123 940, w tym 3769 to znaki przestankowe, co oznacza, że stanowią one ok. 3% wszystkich znaków. Do znaków interpunkcyjnych niedoliczone zostały tzw. znaki edytorskie, tj. apostrof, znak procentu, a także łącznik użyty zgodnie ze swoim przeznaczeniem, czyli występujący w funkcji ortograficznej.

Tabela 1. Frekwencja znaków przestankowych w badanych tekstach

Znak interpunkcyjny	Liczba przykładów	Procent (wartość przybliżona)
Kropka	1521	40,36
Przecinek	1343	35,63
Średnik	17	0,45
Wielokropek	18	0,48
Myślnik	459 (w tym łącznik – 409)	12,18
Znak zapytania	38	1,01
Znak wykrzyknienia	11	0,29
Dwukropek	66	1,75
Nawias	93 (w tym [ ] – 2)	2,47
Cudzysłów	203 (w tym “ ” – 193)	5,39

Wyniki w znacznym stopniu potwierdzają rezultaty wcześniejszych badań tego typu (por. Łuczyński, 1999: 16-21). Niezmiennie najczęściej stosowanymi znakami są kropka oraz przecinek, a także myślniki i cudzysłowy. Co ciekawe we współczesnych artykułach internetowych coraz powszechniejsze jest posługiwanie się, niepoprawnymi z punktu widzenia normy, odpowiednikami myślnika oraz cudzysłowu. W funkcji tych znaków bardzo często występują łącznik (znak edytorski o funkcji ortograficznej) oraz symbol oznaczający cal lub sekundę (jednostka geograficzna).

Inne znaki, takie jak: wielokropek, znak zapytania, znak wykrzyknienia, a także dwukropek występują zdecydowanie rzadziej. Potwierdza się również przekonanie językoznawców o możliwym usunięciu średnika z systemu interpunkcyjnego ze względu na jego niską frekwencję. Występuje on jedynie w 11 analizowanych artykułach i zazwyczaj jest on użyty kilka razy w jednym tekście. Wynika z tego, że średnik zdecydowanie nie należy do lubianych znaków przestankowych i w niedługim czasie może zostać całkowicie wyparty przez inne znaki, na co już od dawna zwracają uwagę badacze, przewidując „koniec” średnika (Łuczyński, 1999: 19; Karłowicz, 2009: 150).

## 2. Błędy interpunkcyjne – przecinek

W polszczyźnie błędy interpunkcyjne są zdecydowanie najpowszechniejsze. Wielu badaczy stwierdza wprost, że umiejętność poprawnego stosowania znaków przestankowych jest piętą achillesową Polaków (Malinowski, 2016: 56). Przeprowadzona analiza pokazuje, że najczęściej błędów wiąże się z niewłaściwym użyciem przecinka. Spowodowane jest to, bez wątpienia, bardzo dużą liczbą szczegółowych i niejednoznacznych zasad użycia tego znaku, które mogą okazać się kłopotliwe do zastosowania w praktyce (Awramiuk, Andrejewicz, 2016: 7-8). Problemy mogą wiązać się również z niedostateczną wiedzą użytkowników na temat składni, której znajomość jest niezbędna do poprawnego stosowania wszystkich znaków przestankowych, ale przede wszystkim przecinka (Sikora, Rak, 2011: 191).

### 2.1 Przecinek a zaimki, partykuły i spójniki wprowadzające zdania składowe

Niepokojące jest pojawianie się błędów w miejscach oczywistych, a więc np.: niestawianie przecinka przed zaimkami, partykułami i spójnikami takimi jak: *aby*, *czyli*, *dlatego*, *który*, *że* lub stawianie go przed *oraz* lub *albo*. Taka sytuacja zaskakuje tym bardziej, że jest to wiedza wyniesiona jeszcze ze szkoły i większość z nas odruchowo, wręcz mechanicznie, umieszcza tam przecinek lub z niego rezygnuje (Krzyżyk, 2016: 33).

Poniżej przykłady z analizowanych tekstów:

- (1) Wcale nie trzeba posiadać wysokich kwalifikacji (!)<sup>2</sup> aby ubiegać się o pracę w strukturach CIA. (wp.pl; 6.03.2016)
- (2) Gowin wyjaśnił również (!) dlaczego jako wicepremier rzadko udziela się w mediach. (o2.pl; 7.01.2016)
- (3) Wcześniej z wyścigu o fotel przewodniczącego wycofała się była premier Ewa Kopacz (dotychczasowa pełniąca obowiązki szefa PO), (!)

<sup>2</sup> We wszystkich przytoczonych w artykule przykładach zachowano oryginalną pisownię – także tę niepoprawną pod względem edytorskim i językowym. W nawiasie obok cytatu znajduje się źródło (nazwa strony internetowej) wraz z datą dostępu. Miejsce występowania błędu interpunkcyjnego zasygnalizowano znakiem (!), natomiast znaku (?) użyto do oznaczenia sytuacji spornej, budzącej wątpliwości co do konieczności zastosowania tam znaku przestankowego.

oraz byli ministrowie: Borys Budka i Tomasz Siemoniak. (interia.pl; 27.01.2016)

- (4) Może wprowadzić jednak nową ulgę na dzieci, zrezygnować z niej, (!) albo nawet zlikwidować 500 plus. (gazeta.pl; 26.09.2016)

W zdaniach (1) i (2) pojawia się spójnik *aby* oraz zaimek *dlaczego*, wprowadzające wypowiedzenia podrzędne, a w związku z tym przecinek przed nimi należy postawić. Przykłady (3) i (4) zawierają natomiast spójniki *oraz* i *albo*, które łączą ze sobą zdania złożone współrzędnie niewydzielane zwykle przecinkiem.

Problemem okazują się także tzw. spójniki złożone, czyli połączenia spójnika i zaimka, spójnika z przymkiem lub przymka z zaimkiem względnym, których nie należy rozdzielać, a przecinek powinniśmy wówczas umieścić przed całą konstrukcją (Karpowicz, 2009: 162-163; Polański, 2011: 127-128; Wilga, 2003: 42-43). Zgromadzony materiał pokazuje jednak, że ta reguła nie zawsze jest przestrzegana przez piszących:

- (5) Można się spodziewać, że wywoła więcej sporów, zwłaszcza, (!) gdy wypowie się o nim strona ukraińska. (wp.pl; 26.09.2016)
- (6) Tylko, (!) że tam wcale nie jest lepiej. (wp.pl; 24.02.2017)
- (7) W ten sposób dostarczysz sobie nie tylko dobrych cukrów, które pozwolą ci być aktywnym zarówno fizycznie (!) jak i umysłowo, ale także cennych minerałów i witamin. (gazeta.pl; 27.09.2016)
- (8) Prezes JM powiedział, że powodem (!) dla którego większość środków przeznaczonych na rozwój sieci trafi do Polski, są korzystne warunki ekonomiczne dla inwestorów. (gazeta.pl; 24.02.2017)

Dwa pierwsze zdania (5 i 6) dotyczą problemu związanego z umieszczeniem zbędnego przecinka w konstrukcjach: *zwłaszcza gdy* oraz *tylko że*, czyli stałych połączeniach nierozdzielanych żadnym znakiem przestankowym. Przykłady (7) i (8) to niedostosowanie się do reguły stawiania przecinka przed *jak* i w zestawieniu paralelnym *zarówno, jak i* oraz nieumieszczenie przecinka przed połączeniem wyrazowym *dla którego*, będącego całością (wyrażenie przymkowe) wprowadzającą podrzędne zdanie składowe.

## 2.2 Niewłaściwe wydzielanie zdań składowych

Inną dość powszechną praktyką jest nieprawidłowe wydzielanie zdań składowych i wtrąceń. O ile wtrącenia czy dopowiedzenia mogą być sprawą dyskusyjną, zależną od intencji autora, zwłaszcza gdy chodzi o jeden wyraz lub wyrażenie, o tyle niepoprawne umieszczenie przecinka w zdaniu złożonym może wiązać się z niewłaściwym odbiorem zdania bądź inną jego interpretacją.

- (9) Wynajęty przez rodzinę zaginionej właściciel biura detektywistycznego od kilku dni twierdzi, że kolega, który towarzyszył Ewie Tylman feralnej nocy (!) od początku wydaje się coś ukrywać i tylko zasłania się zanikiem pamięci spowodowanym wypiciem zbyt dużej ilości alkoholu. (wp.pl; 01.12.2015)
- (10) W tym samym czasie grać będą razem z nami San Sebastian, które razem z Wrocławiem nosi tytuł Europejskiej Stolicy Kultury (!) oraz Drezno – miasto partnerskie Wrocławia, gdzie zostaną wysłane specjalne delegacje polskich muzyków. (interia.pl; 25.04.2016)
- (11) Okazało się, że osoby (!) które pracują maksymalnie 25 godzin w tygodniu (!) osiągają najlepsze wyniki. (gazeta.pl; 19.04.2016)
- (12) Po “trudnym” (!) jak podkreśla prokuratura (!) przesłuchaniu, z uwagi na chaotyczne wypowiedzi podejrzanego, mężczyźnie postawiono zarzut zabójstwa. (onet.pl; 12.02.2016)

Przykład (9) składa się z czterech zdań składowych. Zdanie *który towarzyszył Ewie Tylman feralnej nocy* musi być wydzielone obustronnie przecinkami, ponieważ jest wtrąceniem, stanowiącym określenie zdania *kolega od początku wydaje się coś ukrywać*.

Wątpliwości może budzić przykład (10), w którym po wtrąceniu wprowadzonym zaimkiem *który* znajduje się spójnik *oraz* zwyczajowo nieoddzielany przecinkiem od zdania poprzedniego. Zdanie składowe *Drezno – miasto partnerskie Wrocławia, gdzie zostaną wysłane specjalne delegacje polskich muzyków* jest współrzędne do zdania *W tym samym czasie grać będą razem z nami San Sebastian*, natomiast wypowiedzenie *które razem z Wrocławiem nosi tytuł Europejskiej Stolicy Kultury* odnosi się tylko do *San Sebastian*, dlatego w tym przypadku przecinek przed *oraz* należy postawić.

W dwóch ostatnich zdaniach (11) i (12) autorzy wypowiedzeń w ogóle nie wydzielili przecinkami zdań składowych.

### 2.3 Oddzielanie przecinkiem części zdania pełniących odmienne funkcje

W zebranym materiale pojawiają się również przykłady na oddzielanie przecinkiem składników wypowiedzenia pełniących inne funkcje. Zasady interpunkcyjne zwykle ograniczają się jedynie do reguły oddzielania przecinkiem jednorodnych części zdania (podmiotów, dopełnień, okoliczników oraz przydawek równorzędnych składniowo i znaczeniowo), które stanowią rodzaj wyliczenia połączonego bezspójnikowo (Jodłowski, 2002: 149 i 151; Karpowicz, 2009: 155; Markowski, 1999: 60; Podracki, Gałązka, 2010: 15; Polański, 2011: 134). Bardzo nieliczne źródła wskazują natomiast na bezzasadność umieszczania przecinka między grupą podmiotu a orzeczenia (Jodłowski, 2002: 99; Podracki, Gałązka, 2010: 15). W słownikach takich reguł nie znajdziemy, zapewne ze względu na ich ewidentność, ponieważ w myśl polskiej składni podmiot i orzeczenie tworzą całość, a całości składniowych interpunkcja polska nie rozdziela (Awramiuk, Andrejewicz, 2016: 9).

W zebranym materiale pojawiają się jednak miejsca mogące budzić wątpliwości odnośnie do zastosowanej interpunkcji:

- (13) Sztandarowy, zapowiadamy jeszcze w kampanii wyborczej projekt PiS, (!) zakłada, że świadczenie wychowawcze w wysokości 500 zł na drugie i kolejne dziecko otrzyma każda rodzina, bez względu na dochody. (wp.pl; 11.02.2016)
- (14) Ta propozycja Royal Society for Public Health, (!) ma uświadomić konsumentom (!) jak ich nawyki żywieniowe wpływają na ich sylwetkę (onet.pl; 17.01.2016)
- (15) Witana przez zakonnice z nieufnością, (!) Matylda wkracza w nieznaną sobie świat i zaprzyjaźnia się z siostrą Marią (Agata Buzek). (onet.pl; 12.02.2016)
- (16) Punktem kulminacyjnym była aukcja, (!) darów przekazanych na ręce Fundacji. (interia.pl; 24.01.2016)

Pierwszy przykład (13) został źle skonstruowany, ponieważ przecinek znalazł się między podmiotem *projekt* a orzeczeniem *zakłada*. Podobna sytuacja dotyczy zdania kolejnego (14), *Royal Society for Public Health* stanowi dookreślenie podmiotu, więc przecinek przed czasownikiem *ma* również jest niewskazany.

W przykładzie (15) zbędny przecinek pojawił się natomiast między podmiotem (*Matylda*) a przydawką go określającą (*witana przez zakon-*



*nice z nieufnością*). Ta sama sytuacja dotyczy zdania (16), w którym przecinkiem oddzielono podmiot *aukcja* od przydawki *darów*.

## 2.4 Niewydziałanie zdań z imiesłowem

Interpunkcja imiesłowowych równoważników zdania jest raczej jasna. Chyba każdy słownik interpunkcyjny mówi o zasadzie oddzielania przecinkiem wypowiedzeń z imiesłowami zakończonymi na *-ąc* i *-wszy/-wszy*. Źródła poprawnościowe podkreślają obligatoryjność przecinka w tym miejscu bez względu na pozycję, jaką zajmuje ta fraza w zdaniu (Jodłowski, 2002: 115; Markowski, 1999: 58; Podracki, Gałązka, 2010: 28; Polański, 2011: 128-129; Wilga, 2003: 45).

Mimo tak zgodnych opinii na ten temat, szerzy się jednak tendencja nieoddzielania przecinkiem wypowiedzeń z imiesłowem:

- (17) Zatem Tusk rozpoczynał rządy (!) mając prawie wszystkie karty w rękawie. (wp.pl; 01.12.2015)
- (18) Słuchając tych słów (!) trudno oprzeć się wrażeniu, że gdzieś w tle migocze temat Trybunału Stanu dla Donalda Tuska - ocenia ekspert. (wp.pl; 11.02.2016)
- (19) Jeden z deputowanych koalicji rządowej przekazał sprawę ministrowi sprawiedliwości (!) apelując o natychmiastowe rozwiązanie. (onet.pl 15.03.2016)
- (20) Mężczyzna szybko zareagował na prośby dziewczynek i bez wahania uratował psa (!) wyciągając go z rzeki. (wp.pl; 07.04.2016)

W powyższych przykładach mamy do czynienia ze złamaniem zasad interpunkcyjnych. Autorzy tych wypowiedzeń zapomnieli o oddzieleniu przecinkiem zdania podrzędnego zawierającego imiesłów (w tym przypadku chodzi tylko o imiesłowy współczesne).

## 3. Sytuacje sporne – przecinek i kropka

Poradniki ortograficzno-interpunkcyjne nie są jednak w stanie opisać wszystkich możliwych konstrukcji składniowych, dlatego też użytkownicy języka, w tym dziennikarze, muszą opierać się na własnej intuicji oraz wiedzy, co może prowadzić do rozbieżności poglądów i różnych interpretacji sytuacji problemowych.



### 3.1 Przecinek po modulancie rozpoczynającym zdanie

Jednym z najczęstszych zjawisk występujących we współczesnych tekstach jest umieszczanie przecinka po tzw. modulancie<sup>3</sup>, który rozpoczyna zdanie. Interpunkcja wyrażen modalnych może sprawiać problemy piszącym, głównie ze względu na bardzo niejednoznaczne zasady i różnicowane użycie w tekstach pisanych (Podracki, Gałązka, 2010: 20). Słowniki zwykle mówią jedynie o pomijaniu przecinka w sytuacji, gdy takie wyrażenia nie mają charakteru wtrącenia lub gdy wchodzą one w związki składniowe z pozostałymi częściami zdania (Karpowicz, 2009: 161; Markowski, 1999: 61; Podracki, Gałązka, 2010: 20; Polański, 2011: 135). Nie jest jednak jasne, jak postępować w sytuacji, gdy modulant występuje w pozycji inicjalnej. Zwykle autorzy reguł poprawnościowych nie zalecają oddzielania ich przecinkiem, ale jednocześnie podkreślają też, że decyzja należy do piszącego, ponieważ wszystko wiąże się z interpretacją zdania (Wilga, 2003: 21-22).

W zebranych materiale dominuje jednak praktyka oddzielania przecinkiem modulantów znajdujących się na początku wypowiedzenia:

- (21) Oczywiście, (?) będzie ona wciąż możliwa, jednak wyłącznie w określonych przez ustawę przypadkach oraz tylko po prawomocnym orzeczeniu sądu. (o2.pl; 11.02.2016)
- (22) Niewątpliwie, (?) testosteron to hormon, który ma spory wpływ na zachowanie kobiet (wszystko na ten temat), ale z pewnością nie tylko on zapewnia pocałunkom tę wielką, "magiczną" moc. (gazeta.pl; 21.02.2016)
- (23) Ponadto, (?) przewiduje utworzenie Biura Prewencji i Ruchu Drogowego. (onet.pl; 18.04.2016)
- (24) Owszem, (?) śniadanie możesz jeść jak król, ale rozsądny król. (gazeta.pl; 27.09.2016)

<sup>3</sup> Modulant to wyrażenie nawiązujące do zdania poprzedniego oraz wyrażające stosunek autora wypowiedzenia do zawartej w nim treści. Chodzi tu o wyrazy i wyrażenia typu: *bez wątpienia, bynajmniej, istotnie, na odwrót, naturalnie, niestety, niewątpliwie, niezawodnie, oczywiście, odwrotnie, owszem, przeciwnie, rzecz jasna, rzeczywiście, zapewne*. Do określenia tego typu fraz badacze wykorzystują pojęcia, takie jak: wyrażenia nawiązujące, modulanty, modalizatory, wyrażenia modalne, wyrazy ekspresywne, a także dodatkowe wyznaczniki intelektualne (Awramiuk, Andrejewicz, 2016: 14; Witkowska, 2004: 39-40).

Wyraz *niewątpliwie*, rozpoczynający zdanie (22), w *Słowniku interpunkcyjnym* opatrzony został informacją, że w przypadku jego użycia interpunkcja jest niejednolita, ale współcześnie przecinkiem się go nie oddziela. Taka sama sytuacja dotyczy partykuły *ponadto* (przykład 23), natomiast wyraz *oczywiście* (zdanie 21), według autorów słownika, „częściej chyba nie oddziela się go od sąsiednich wyrazów”, ale gdy występując na początku wypowiedzenia ma charakter zdania, to przecinek należy postawić (Podracki, Gałązka, 2010: 168, 172-173, 181).

Trudno jednoznacznie ocenić, czy oddzielenie modulantu od reszty zdania jest błędem, czy wręcz przeciwnie. Pewne jest jednak to, że taka praktyka upowszechnia się coraz mocniej i staje się silną tendencją (por. Awramiuk, Andrejewicz, 2016: 13-15), która wiąże się z niedostateczną wiedzą użytkowników na ten temat, ponieważ popularne słowniki nie podejmują opisu tych kwestii.

### 3.2 Przecinek a wtrącenia

Kłopoty piszącym mogą sprawiać również wtrącenia składające się z pojedynczych wyrazów lub grupy wyrazów, stanowiących dookreślenie, o czym lub o kim mowa. Trudność w tego typu konstrukcjach polega na tym, że to, co dla jednego ma charakter wtrącenia, dla kogoś innego wtrąceniem nie jest. Przykładem takiego doprecyzowania może być np. wprowadzenie imienia i nazwiska po nazwie pełnionej przez tę osobę funkcji. W analizowanych tekstach zdecydowanie przeważa tendencja do nieumieszczania w tym miejscu przecinków czy chociażby myślników:

- (25) Dziś szef Parlamentu Europejskiego (?) Martin Schulz (?) porównał na łamach „Frankfurter Allgemeine Zeitung” politykę polskiego rządu do działań podejmowanych przez prezydenta Rosji (?) Władimira Putina. (onet.pl; 10.01.2016)
- (26) Szef klubu PiS (?) Ryszard Terlecki (?) odnosząc się do inicjatywy PO, powiedział w piątek, że posłowie mają prawo składać skargi do TK i to robią, a „Trybunał z pewnością je rozpatrzy”. (interia.pl; 22.01.2016)
- (27) Zwolenników likwidacji egzaminu na placu jest wielu, m.in. Prezes Polskiej Izby Gospodarczej Ośrodków Szkolenia Kierowców (?) Krzysztof Szymański. (gazeta.pl; 06.04.2016)
- (28) W styczniu prezes PGP (?) Witold Szczurek (?) wyraził swojej zdumienie zbyt niską kwotą, jaka padła ze strony państwowego dostawcy. (onet.pl; 18.04.2016)

Reguły nie są jednak jednoznaczne w przypadku takiej sytuacji, ponieważ większość słowników nie daje jasnej odpowiedzi, jak wówczas postąpić – czy wydzielać nazwisko, traktując je jako rodzaj wtrącenia, czy nie. W *Wielkim słowniku ortograficznym języka polskiego* znajdziemy zasadę, która mówi, że „przecinek możemy postawić przed imieniem i nazwiskiem, poprzedzonym bliższym określeniem osoby, która je nosi” (Markowski, 1999: 61). Natomiast w poradach udzielanych przez językoznawców w ramach poradni językowej PWN Jerzy Bralczyk na pytanie: „Która z wersji jest poprawna: 1. Minister zdrowia, Mariusz Łapiński, na ostatnim posiedzeniu..., 2. Minister zdrowia Mariusz Łapiński na ostatnim posiedzeniu...” opowiada się za drugą formą, twierdząc, że imię i nazwisko nie powinno być traktowane jako dopowiedzenie. Jednocześnie podkreśla możliwość potraktowania imienia i nazwiska jako wtrącenia, ale wówczas, gdy jest to skrót od formuły: „Minister zdrowia, którym jest obecnie Mariusz Łapiński itd.”; taka forma jest jednak przez niego uznana za niestosowną. Przypomina też o konieczności zastosowania przecinków w odwrotnej sytuacji, czyli kiedy imię i nazwisko poprzedza funkcję (Podracki, Gałązka, 2010: 235-236).

Decyzja o poprzedzeniu przecinkiem imienia i nazwiska (wymienionych po nazwie funkcji czy stanowiska danej osoby) lub wydzielenie go przecinkami obustronnie należy zatem do piszącego, ponieważ użycie znaków w tym miejscu jest, jak widzimy, fakultatywne.

### 3.3 Kropka po lidzie

Innym problemem okazuje się interpunkcja lidów. Lid<sup>4</sup> to pierwszy akapit w artykule prasowym najczęściej zapisany czcionką pogrubioną lub większą od tekstu głównego. Nie powinien liczyć więcej jak 2–3 zdania, a jego podstawową funkcją jest zaintrygowanie czytelnika, aby przeczytał tekst do końca (Wolański, 2011: 281-282). Nie możemy zatem zaliczyć tej konstrukcji ani do tytułu, ani do tekstu właściwego. Pojawia się zatem pytanie, czy kropka na końcu ostatniego zdania lidu jest potrzebna, czy możemy, a nawet powinniśmy, ją pominąć. Tomasz Karpowicz przy

<sup>4</sup> W publikacjach możemy spotkać się również z oryginalną wersją zapisu – *lead* – jednak ze względu na to, że słowniki notują także spolszczoną nazwę tego terminu, na potrzeby niniejszego artykułu stosowany będzie wariant bliższy pisowni polskiej.

omawianiu reguł dotyczących stosowania kropki wyraźnie podkreśla, że przyjęła się zasada nieumieszczania znaku zamykającego na końcu ostatniego zdania lidu (Karpowicz, 2009: 147-148). Pozostałe słowniki i poradniki interpunkcyjne nie podejmują tego zagadnienia. Nawet w poradniku edytorskim *Edycja tekstów* Adam Wolański, omawiając konstrukcję lidu, nic nie wspomina na temat interpunkcji tej formy, a podając przykłady, umieszcza kropkę na końcu ostatniego wypowiedzenia. Za możliwym pominięciem kropki w zdaniu kończącym lid opowiada się również Mirosław Bańko, który w odpowiedzi na pytanie zamieszczone na stronie poradni językowej PWN, stwierdza, że jeśli lid „jest wyróżniony inną czcionką, nie ma potrzeby umieszczać po nim kropki (...) rozwiązania typograficzne do pewnego stopnia zwalniają nas z obowiązku stosowania niektórych znaków interpunkcyjnych”. Przeprowadzone obserwacje pokazują jednak, że piszący zdecydowanie częściej kończą lid kropką:

- (29) **10 dni po trzęsieniu ziemi we Włoszech z ruin wydobyto żywego psa. Golden retriever o imieniu Romeo jest w bardzo dobrym stanie – choć przez cały ten czas nie jadł ani nie pił.** (gazeta.pl; 04.09.2016)
- (30) **W minionym tygodniu udaremniono zamach w Paryżu. Po tym incydencie premier Manuel Valls ostrzegł Francuzów przed groźbą kolejnych ataków.** (gazeta.pl; 11.09.2016)
- (31) **Ze statystyk wynika, że w ciągu ostatnich 16 lat liczba zachorowań na nowotwory wśród młodych ludzi wzrosła o 40 proc. Naukowcy ostrzegają, że to efekt zanieczyszczenia powietrza, intensywnego stosowania pestycydów w rolnictwie, złej diety i promieniowania.** (onet.pl; 12.09.2016)
- (32) **Dziś rano doszło do tragicznego wypadku na drodze krajowej numer 64 z Białegostoku do Łomży. Jedna osoba nie żyje. Bus, którym jechały trzy osoby, uderzył w ciężarówkę.** (onet.pl; 26.09.16)

Taka praktyka nie dziwi, ponieważ dzisiejsze lidy składają się zwykle z ok. 3 zdań, a więc postawienie kropki na końcu ostatniego zdania wydaje się naturalne.

## Podsumowanie

Powyższe rozważania potwierdzają, że umiejętność stosowania znaków przestankowych nie jest rzeczą prostą nawet dla osób wykształconych. Dla niektórych receptą na ustrzeżenie się przed popełnieniem błędu może być np. budowanie krótkich zdań, które nie wymagają użycia zbyt wielu znaków interpunkcyjnych, a tym samym oddalają dylematy interpunkcyjne. Przeprowadzone obserwacje niestety potwierdzają to zjawisko. Jest to jednak praktyka godna krytyki, ponieważ artykuł złożony w dużej mierze jedynie ze zdań pojedynczych sprawia wrażenie niedopracowanego i stworzonego przez osoby niekompetentne. Jedynym sposobem na poprawne posługiwanie się znakami przestankowymi jest dokładne opanowanie zasad gramatycznych języka polskiego, które determinują większość reguł interpunkcyjnych (Karpowicz, 2009: 142). Pocieszające jest również to, że wciąż powstają nowe, coraz dokładniej opracowane słowniki interpunkcyjne, by piszącym było choć trochę łatwiej odnaleźć się w tej trudnej sferze języka polskiego.

## Bibliografia

- Awramiuk E., Andrejewicz U. (2016), *Miejsca niedookreślone w polskiej interpunkcji – wybrane zagadnienia*, „Poradnik Językowy”, 4, 7-17.
- Jodłowski S. (2002), *Zasady interpunkcji*, Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Karpowicz T. (2009), *Interpunkcja*, w: tegoż, *Kultura języka polskiego: Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa: PWN, s. 142-189.
- Krzyżyk D. (2016), *O (nie)obecności interpunkcji w szkole*, „Poradnik Językowy”, 4, 31-40.
- Łuczyński E. (1999), *Współczesna interpunkcja polska. Norma a uzus*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Malinowski M. (2016), *O uchybieniach interpunkcyjnych (bez pobłażania)*, „Poradnik Językowy”, 4, 58-68.
- Markowski A. (1999), *Interpunkcja polska, czyli reguły użycia znaków przestankowych*, w: tegoż, *Wielki słownik ortograficzny języka polskiego*, Warszawa: Sadyba, s. 56-68.
- Podracki J., Gałązka A. (2010), *Gdzie postawić przecinek? Poradnik ze słownikiem*, Warszawa: PWN.

- Polański E. (2011), *Interpunkcja polska*, w: tegoż *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa: PWN, s. 119-151.
- Sikora K., Rak M. (2011), *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „Język Polski”, 2/3, 188-194.
- Wilga H. (2003), *Interpunkcja i składnia. Poradnik dla tych, którzy pierwszy raz...*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro.
- Witkowska M. (2004), *Interpunkcja konstrukcji składniowych zawierających modulanty*, „Poradnik Językowy”, 3, 39-48.
- Wolański A. (2011), *Lid prasowy*, w: tegoż *Edycja tekstów. Praktyczny poradnik*, Warszawa: PWN, s. 281-282.

## Summary

### PUNCTUATION IN CONTEMPORARY NEWS ARTICLES AND JOURNALISTIC PROSE

The aim of this article is to examine the use of punctuation marks by journalists writing for popular information portals, which have become significantly more influential than traditional newspapers. The analysis focuses on the frequencies of punctuation marks, the most common punctuation errors and tendencies observed in the treatment of ambiguous cases which have not been codified. The greatest number of errors are evidenced in the use of the comma; most of the debatable cases are connected with the use of the comma and the full stop. The findings demonstrate that the use of punctuation marks may cause problems even for educated people.

**KEYWORDS:** language norms, punctuation, information portals, comma, full stop

## Pisownia skrótów i skrótowców wśród wytrobionych użytkowników polszczyzny

**STRESZCZENIE:** Pisownia skrótów i skrótowców to wciąż jedna z najbardziej problematycznych kwestii polskiej ortografii. W jej zakresie od lat panuje spore zamieszanie zarówno w obrębie kodyfikacji normy, jak i praktyki pisarskiej użytkowników. W niniejszym artykule zasadniczym celem, jaki stawia sobie autorka, jest opisanie sposobu funkcjonowania skodyfikowanej normy ortograficznej w zakresie wybranych skrótów i skrótowców wśród użytkowników języka, którzy ze społecznego punktu widzenia posiadają najwyższe kompetencje w posługiwaniu się normą językową. Wnioski sformułowano na podstawie badań własnych, przeprowadzonych wśród osób zobligowanych, z racji wykonywanego zawodu, do przestrzegania poprawności języka (dziennikarzy, nauczycieli i urzędników) oraz studentów, którzy z tytułu studiowanego kierunku zyskują uprawnienia do wykonywania wybranych zawodów (studenci filologii polskiej i administracji). Autorka zaprezentowała najczęstsze naruszenia skodyfikowanej normy w zakresie skrótów i skrótowców oraz omówiła przyczyny występowania trudności w przestrzeganiu skodyfikowanej normy w kontekście omawianego zagadnienia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** skróty, skrótowce, skodyfikowana norma, zasady pisowni

### Wprowadzenie

Skracanie wyrazów i ich połączeń jest chyba tak stare jak pismo, ponieważ ludzie zawsze uwzględniali zasadę ekonomizacji środków językowych. Mimo że zagadnienie to niejednokrotnie było przedmiotem opisów



i normatywnych komentarzy językoznawców, szczególnie dotyczących tekstów urzędowych, prawnych i prawniczych, to nadal jest to jedna z najbardziej problematycznych kwestii polskiej ortografii.

Wbrew temu, że tradycja leksykograficzna omawia skracanie w zbiorze zasad interpunkcyjnych, w niniejszym artykule traktuje się je jako zagadnienie ortograficzne, gdyż „najczęstszymi problemami, jakie napotykamy przy pisowni skrótów i skrótowców, są: czy forma skrótu, którą utworzę, będzie poprawna i czy dobrze zrobiłem/am, że postawiłem/am kropkę” (Polański i in., 2011: 92). „Kropka należąca do skrótu nie jest formalnie znakiem interpunkcyjnym, gdyż jako jeden z elementów graficznych współtworzy tak zapisany wyraz i do niego należy” (Karpowicz, 2009: 145). Jak pisze Tomasz Karpowicz, jej nieuzasadnione pominięcie może zatem zostać uznane za błąd ortograficzny.

W opracowaniach naukowych zwraca się głównie uwagę na: „niewłaściwe stosowanie lub pomijanie kropki w zapisie skrótów (rzadziej skrótowców), niewłaściwe stosowanie ukośnika w zapisie skrótów (...) oraz kłopoty z ustaleniem rodzaju skrótowca, co wiąże się z dopasowaniem formy orzeczenia”, jak również odmianę skrótowców (Burkacka, 2015: 52-53) i rozbieżność między wymaganiami poprawności językowej a ustawą w aktach prawnych (Tyszka, 2011: 207; Malinowski 2016: 44). Wokół skróconych pisowni nazw wielowyrazowych prowadzone są również dyskusje dotyczące nazewnictwa: czy to skrót, czy skrótowiec? Przegląd stanowisk w tej kwestii zestawia Jerzy Podracki (1999: 11-16) we wstępie do *Słownika skrótów i skrótowców*.

Przedmiotem niniejszych rozważań jest praktyka pisarska wyrobionych użytkowników języka w zakresie skrótów i skrótowców, zatem analiza materiału pozwoli ustalić stopień praktycznego opanowania skodyfikowanej normy ortograficznej. Normą skodyfikowaną nazywa się sformułowany przez autorytatywne gremium naukowe (obecnie zgodnie z ustawą o języku polskim z 1999 r. reprezentowane przez Radę Języka Polskiego wyposażoną w moc stanowiącą w zakresie ortografii i interpunkcji) zbiór reguł. Analizę opiera się na WSO PWN pod red. E. Polańskiego (jedynym aktualnie rekomendowanym przez RJP).

W kwestii dotyczącej nomenklatury na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuje się za Mirosławem Bańką następujące rozróżnienie: skrót (abrewiacja) to „skrócony zapis wyrazu lub wyrażenia, czyli litera lub połącze-



nie kilku liter, odczytywane zawsze jako pełny wyraz” (Bańko, 2010: 155), np. *wg, jw*. Natomiast skrótowiec (akronim) to „swoista klasa derywatów utworzonych z kilkuwyrazowych nazw instytucji, przedsiębiorstw, firm, urzędów, organizacji, stowarzyszeń itp. przez odcięcie pewnych składników całej nazwy”, np. *PAN, MSWiA* (Bańko, 2010: 151). Istnieją jednak jednostki, których status może budzić wątpliwości z punktu widzenia podanych kryteriów wyodrębniania skrótów. Przykładowo *wf.* nie funkcjonuje wyłącznie jako skrót graficzny, czyli nie jest odczytywany jako pełne wyrażenie: *wychowanie fizyczne*, ale potocznie jako [wu-ef]. Takie jednostki w literaturze nazywa się pseudoskrótami (por. Krzyżanowska, 2003: 283).

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest ukazanie sposobu funkcjonowania skodyfikowanej normy ortograficznej w zakresie wybranych skrótów i akronimów, zaprezentowanie różnego stopnia odstępstw od formy typowej, jak i miejsc najbardziej stabilnych oraz omówienie przyczyn występowania trudności w przestrzeganiu skodyfikowanej normy ortograficznej.

## 1. Metoda

Materiał badawczy stanowiły próbki pisma zebrane ze specjalnie zaprojektowanego do celu badań własnych kwestionariusza ankiety. Ankietowani zostali poproszeni o dopisanie właściwych skrótów lub skrótowców do wybranych wyrazów i połączeń wyrazowych. Badania przeprowadzono na 223 użytkownikach języka polskiego, którzy ze społecznego punktu widzenia powinni wykazywać ponadprzeciętne kompetencje ortograficzne. Byli to ludzie zobligowani, z racji wykonywanego zawodu, do przestrzegania poprawności języka oraz studenci, którzy z tytułu studiowanego kierunku zyskują uprawnienia do wykonywania wybranych zawodów. Pierwszą grupę stanowili urzędnicy państwowi i dziennikarze, mający na co dzień kontakt z językiem pisanym, zarówno w aspekcie odbiorczym, jak i nadawczym. W grupie tej znaleźli się także nauczyciele (w tym poloniści), którzy mają bardzo duży kontakt z tekstami pisanymi (nie zawsze poprawnymi), ale sami ich raczej nie tworzą. Drugą grupę tworzyli studenci administracji studiów niestacjonarnych (przygotowywani na studiach do pracy urzędniczej, wymagającej sztuki pisania

różnego rodzaju pism bądź pracujący już w zawodzie) oraz studenci filologii polskiej studiów stacjonarnych (czyli osoby, od których oczekuje się wyższych niż przeciętne kompetencji ortograficznych). Badania zostały przeprowadzone w przedziale czasowym od maja 2014 do czerwca 2015 roku w województwie podlaskim, tj. Białymstoku i okolicach.

Materiał badawczy dobrano, opierając się na rozpoznaniu najczęstszych wątpliwości pisowniowych współczesnych użytkowników polszczyzny (m.in. po przesłaniu pytań kierowanych do poradni internetowej PWN oraz opracowań językoznawczych dotyczących omawianego zagadnienia). Przykłady zostały zróżnicowane pod względem trudności i dobrane pod kątem grupy badawczej. Sprawdzały typową znajomość normy, tzw. ortografię szkolną oraz poruszały problemy ortograficzne znacznie trudniejsze, przez Karpowicza (2009: 59) zwane ortografią profesjonalną. Badały sprawność ortograficzną ankietowanych na podstawie m.in. pisowni skrótów i skrótowców: polskich jednostek monetarnych (złoty); jednostek miar i wag (*dekagram*); wyrazów, które zostały użyte w przypadkach zależnych (*dyrektora, magistrem*); polskich nazw wielowyrazowych, jeżeli wyraz drugi (albo kolejne) rozpoczyna się od spółgłoski (*wyżej wymieniony, ciąg dalszy nastąpi, liczba porządkowa, wychowanie fizyczne*), również jeśli drugi wyraz (lub jeden z następnych) rozpoczyna się od samogłoski (*między innymi, przed naszą erą, Kodeks postępowania administracyjnego*); skrótów zawierających początek i koniec wyrazu skróconego (*według, numer, doktor*), skrótowców (*Powszechna Kasa Oszczędności, Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego*).

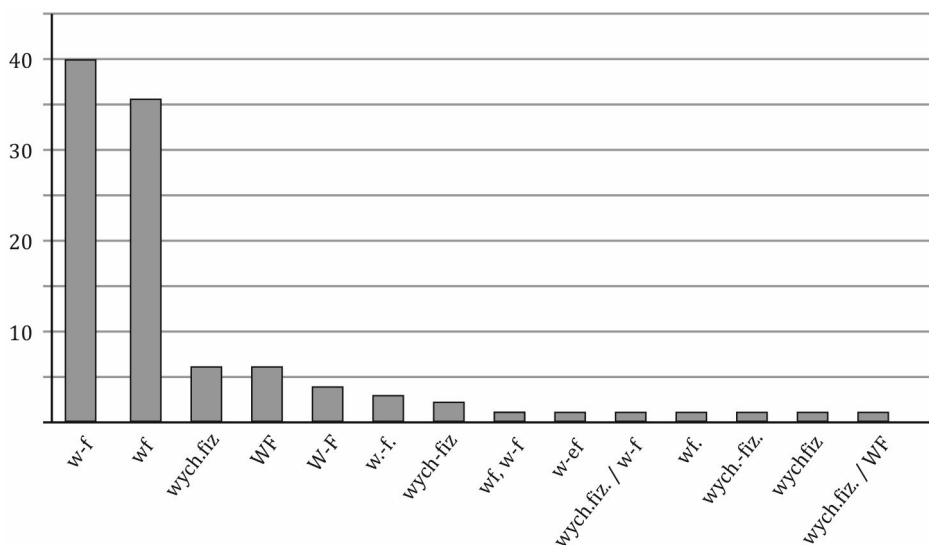
## 2. Rezultaty i dyskusja

### 2.1. Skracanie wyrażen: *liczba porządkowa, wyżej wymieniony, ciąg dalszy nastąpi* i *wychowanie fizyczne*

Zgodnie z przyjętą konwencją stawia się tylko jedną kropkę po skrócie nazwy dwu- lub wielowyrazowej, jeżeli wyrazy następne rozpoczynają się od spółgłoski. Zasada ta dotyczy wyrażen *wyżej wymieniony, ciąg dalszy nastąpi, liczba porządkowa* i *wychowanie fizyczne*, które w formie skróconej przyjmują postać: *ww., cdn., lp., wf.* W odniesieniu do wyrażenia *wychowanie fizyczne* za poprawną uznaje się również pisownię *WF* (wielkimi literami, bez kropki na końcu). Dopuszcza się także następujące

zapisy: *wyż.wym.* oraz *wych.fiz.* Teoretycznie, zastosowanie wspomnianego przepisu ortograficznego nie powinno sprawiać piszącym większych trudności. Praktycznie natomiast, pisownia wymienionych wyrażeń okazała się dość kłopotliwa. Najczęstsze naruszenia skodyfikowanej normy ortograficznej odnotowano w przypadku pseudoskrótu do wyrażenia *wychowanie fizyczne*. Liczba poprawnych odpowiedzi to zaledwie 6,9%. Różne możliwości skracania tego wyrażenia przez ankietowanych przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia *wychowanie fizyczne*



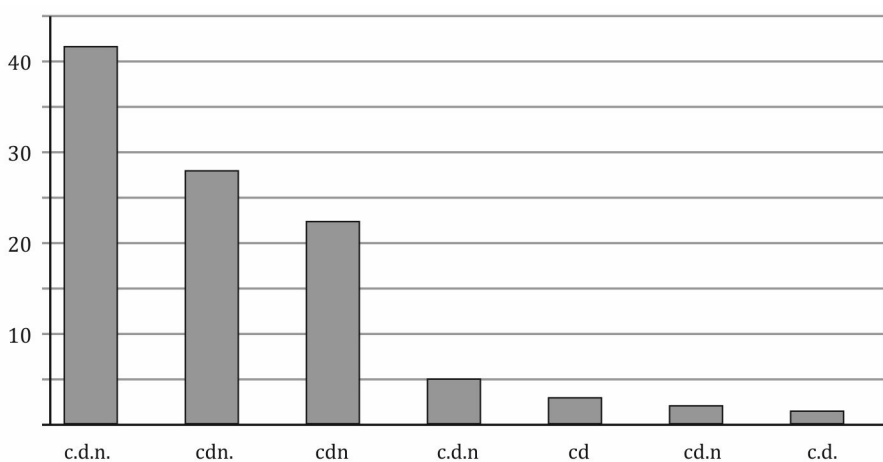
Oprócz jednej osoby nikt z badanych nie napisał właściwego pseudoskrótu *wf.* (małymi literami z kropką na końcu), natomiast dopuszczaną wariantywną pisownię pseudoskrótu od nazwy pospolitej *WF* (wielkimi literami) utworzyło tylko 13 osób (tj. 5,9%). Iwona Burkacka (2015: 58) pisze za: Janem Grzenią:

Skróty od wyrażen pospolitych są w języku polskim z reguły zapisywane małymi literami, np. *m.in.*, *p.n.e.* Część z nich – te, które mogą wystąpić w pozycji podmiotu w zdaniu – może mieć wariantywny zapis wielkimi literami, np. *bhp.* – *BHP*, *agd.* – *AGD*” <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/skroty-terminow-medycznych;6471.html>, (dostęp: 26.09.2014), wyróżnienia: I.B.)

Opracowania naukowe dowodzą, że „w praktyce szkolnej spotykamy zapisy: *wf* (bez kropki) albo *WF*. (wielkimi literami z kropką)” (Burkacka, 2015: 58). Ankietowani częściej natomiast (40,3%) stosowali pisownię *w-f* (z dywizem) niż (36,2%) *wf* (małymi literami bez kropki), nie wykazując się przy tym świadomością, że zmniejszenie liter kompensujemy kropką.

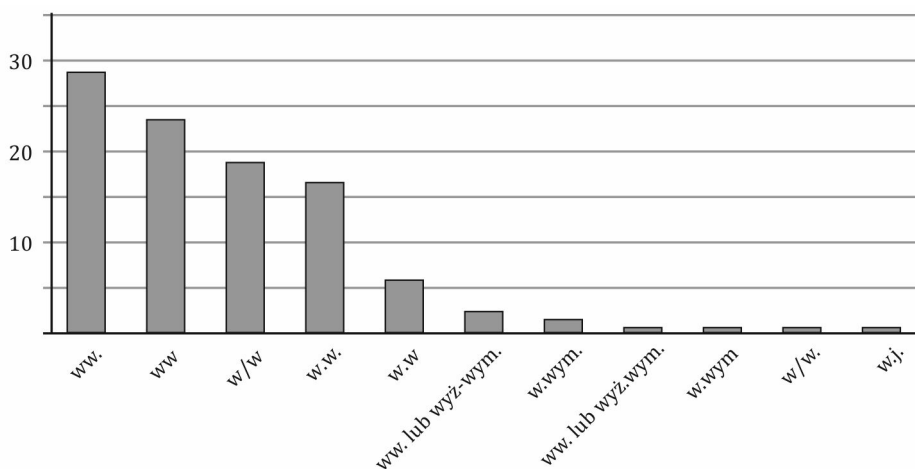
Zdecydowanie lepiej poradzono sobie ze skrótową pisownią wyrażenia *ciąg dalszy nastąpi*, jednak uzyskany wynik i tak należy uznać za bardzo słaby. Większość ankietowanych (41,4%) za właściwy skrót uznała *c.d.n.* (z kropką po każdej literze), natomiast normatywny zapis *cdn.* (z kropką na końcu) odnotowano u 27% respondentów. Szczegółowe dane ilustruje wykres 2.

Wykres 2. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia *ciąg dalszy nastąpi*



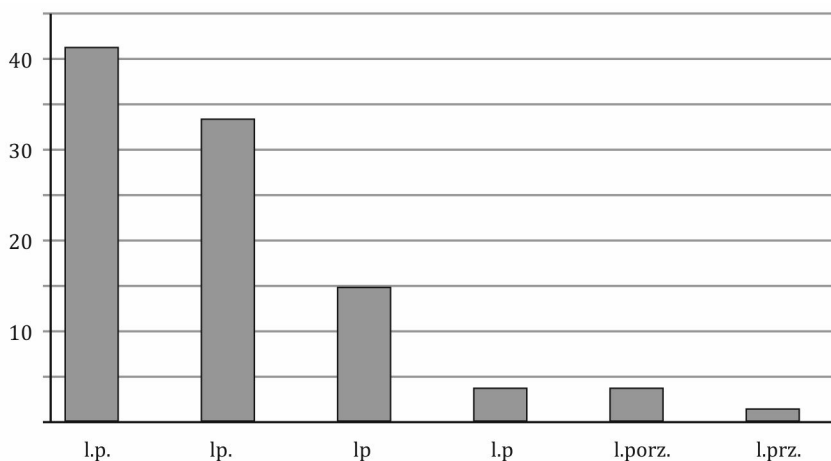
Przyczyną nieznaności skodyfikowanej normy w zakresie tego pseudoskrótu może być pisownia na wzór *p.n.e.*, jednak i tak nieuzasadniona, gdyż wyrażenie *ciąg dalszy nastąpi* nie zawiera wyrazu, który rozpoczynałby się od samogłoski.

Podobną wartość procentową poprawnego zapisu skrótu do innego wyrażenia – *wyżej wymieniony* – można zaobserwować tylko u 28,2% badanych (zob. wykres 3).

Wykres 3. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia *wyżej wymieniony*

Na drugim miejscu (z wartością 23,5%) znalazł się zapis *ww* (bez kropki). 19,2% badanych zastosowało również ukośnik (*w/w*), naruszając tym samym przyjętą regułę, że nie powinno się – z pewnymi wyjątkami – używać w skrótach znaków nieliterowych. 16,9% badanych użytkowników zastosowało kropkę po każdej literze (*w.w.*).

Ostatni problem w obrębie omawianej reguły to skrótowy zapis wyrażenia *liczba porządkowa*, z którym poradzono sobie najlepiej.

Wykres 4. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia *liczba porządkowa*

41,7% ankietowanych za poprawną uznała pisownię *l.p.* Natomiast skrót *lp.*, notabene zgodny ze skodyfikowaną normą, był rzadziej (34,3%) stosowany przez badanych respondentów. Pisownia tego wyrażenia może sprawiać kłopoty wielu piszącym nawet z uwagi na dodatkową informację w WSO PWN (2014: 91) o tym, że tylko „W nielicznych przypadkach stawia się kropkę po skrócie każdego wyrazu dla odróżnienia dwóch podobnych zapisów, np. br. (= bieżącego roku), ale: b.r. (= bez roku; brak roku wydania)”. Nieznający owych odstępstw użytkownik podejmuje samodzielną decyzję, niekoniecznie właściwą. Dodatkowym utrudnieniem może być fakt, że skrót *lp.* odnosi się zarówno do wyrażenia *liczba porządkowa*, jak i *liczba pojedyncza*.

## **2.2. Skracanie wyrażen: *między innymi*, *przed naszą erą* oraz *Kodeks postępowania administracyjnego***

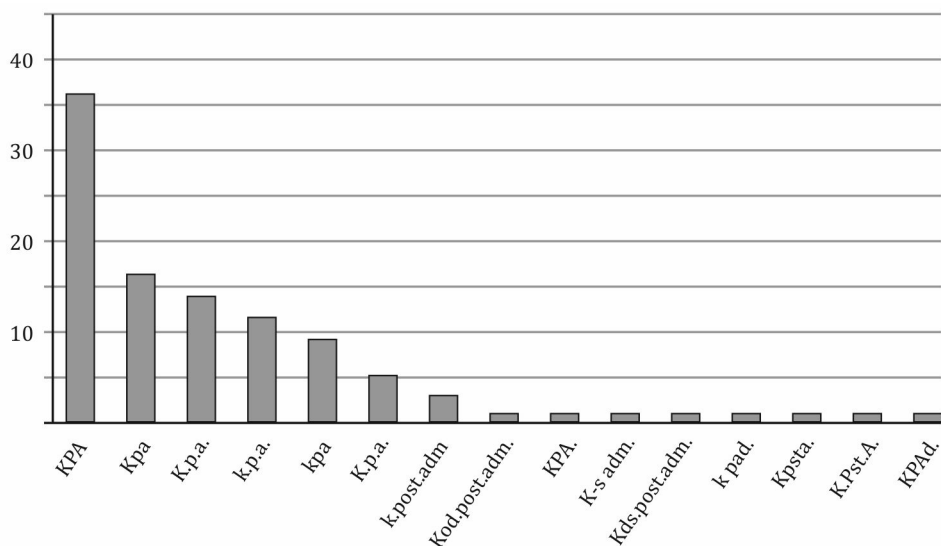
Skodyfikowana norma ortograficzna w zakresie skróconej pisowni wyrażen takich jak: *między innymi*, *przed naszą erą* oraz *Kodeks postępowania administracyjnego* oparta na zasadzie: jeśli w nazwie dwu- lub wielowyrazowej drugi wyraz lub któryś z następnych rozpoczyna się od samogłoski, to skrót tej nazwy ma kropkę po skrócie każdego wyrazu (tj. *m.in.*, *p.n.e.*, *k.p.a.*), okazała się łatwiejsza. Ankietowani dobrze wiedzieli, jak właściwie zapisać skrót do wyrażenia *między innymi*, o czym świadczy 76,5% poprawnych odpowiedzi, i *przed naszą erą* – 69,7% właściwych odpowiedzi. Zjawisko to można tłumaczyć tym, że to jedno z najczęściej spotykanych skrótów w tekstach pisanych, zatem ich pisownia jest bardziej utrwalona. Pozostałe – nienormatywne – sposoby skracania podanych wyrażen prezentowały się następująco: *p.n.e*, *pne*, *pne.*, *p.ne*, *p.n.*; *min*, *m.in*, *m in.*, *m.i.*, *m.inn.*, *mi*, *mdzi*, *m.i.n.*, *m.innymi*. Najniższy poprawny wynik we wskazanej grupie uzyskał skrótowy zapis *Kodeks postępowania administracyjnego*. Właściwą formę skróconą tego dokumentu, czyli *k.p.a.* odnotowano zaledwie u 11,8% ankietowanych.

Dominujący (36,4%) natomiast okazał się inny sposób skracania tego dokumentu, mianowicie: zastosowanie wyłącznie wielkich liter *KPA* (zob. wykres 5). Współczesne badania językoznawcze tłumaczą to zjawisko w odniesieniu do nierzadko wykorzystywanej nieskodyfikowanej pisowni w tekstach o stylu urzędowym:

W tekstach prawniczych i urzędowych, w których często cytuje się uzasadnienia prawne, funkcjonuje wiele skrótów pisanych inaczej niż podaje się w zasadach pisowni skrótów i skrótowców. W skrótach dotyczących kodeksów spotykamy zapisy z kropkami po każdej literze skrótu lub bez kropek, por. *k.k.* i *kk* (kodeks karny) (...). Pojawia się również propozycja R. Pawelca [2014, 26-27], by stosować wielką literę na początku skrótu ze względu na postulowany zapis kodeksów wielką literą, np. *Kk* lub *K.k.* (Kodeks karny) (...), (Burkacka, 2015: 59),

jednak WSO PWN podaje wyłącznie zapis *k.p.a.*

Wykres 5. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia  
*Kodeks postępowania administracyjnego*



Przyczyną różnych wariantów skróconej pisowni tego wyrażenia w praktyce pisarskiej może być też sama nazwa dokumentu (w pełnym brzmieniu), która bywa rozmaicie zapisywana w wielu źródłach. Ten pseudoskrót ponadto jest przykładem abrewiacji specjalistycznej, zatem nie każdy użytkownik języka codziennie się z nim spotyka.

### 2.3. Skracanie wyrazów: *według*, *numer* i *doktor*

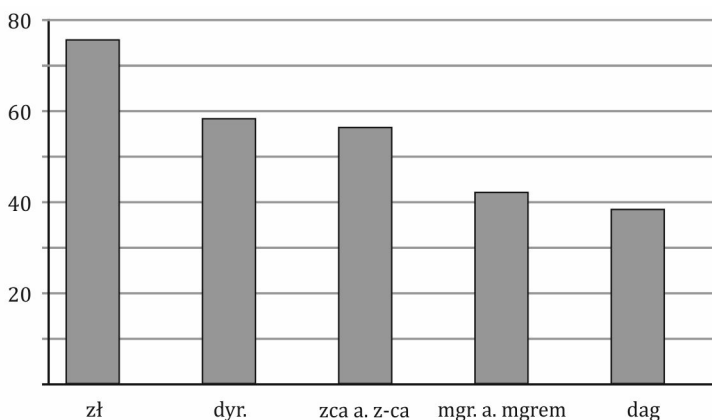
W pisowni skrótów w formie mianownika, składających się z pierwszej i ostatniej litery wyrazu skróconego, nie stawia się kropki. Przy skraccaniu wyrazów *numer*, *doktor* i *według* przeważały poprawne odpowiedzi,

co może wiązać się z tym, że to typowo szkolne przykłady, tzn. takie, z których skróconą pisownią ankietowani niejednokrotnie się w swoim życiu spotkali. Najlepiej poradzano sobie ze skróconą pisownią *numer*. 88,7% badanych prawidłowo napisało *nr* (bez kropki), a tylko 10,4% *nr.* (z kropką). Odnotowano również błędną formę zapisu w postaci *n* (bez kropki). 84,1% ankietowanych właściwie skróciło *doktor* w mianowniku. Pozostali respondenci skracali ten wyraz w następujący sposób: *dr.*, *Dr.*, *dok*, *Dr*, *d* (bez kropki). 19,8% respondentów napisało błędnie *wg.* (z kropką na końcu), natomiast 68,2% osób zastosowało pisownię zgodną z przyjętą konwencją. Pozostałe odstępstwa od skodyfikowanej normy procentowo rozkładają się dość równomiernie i tworzone są w różnoraki sposób: *w/g*, *wdł.*, *wdg*, *w.g.*, *wd*, *w*, *wdłg*, *wdg.*, *w-g*, *wd*, *w/dł* (bez kropki).

#### 2.4. Skracanie wyrazów: *złoty* i *dekagram*, wyrażenia zastępca dyrektora oraz formy fleksyjnej *magistrem*

Rezultaty dotyczące skróconej pisowni wyrazów o wyjątkowych i mniej oczywistych ustaleniach, na przykładzie: *złoty*, *dekagram*, *zastępca dyrektora*, *magistrem*, prezentuje wykres 6.

Wykres 6. Poprawnie utworzone przez ankietowanych skróty od: *złoty*, *dyrektora*, *zastępca*, *magistrem*, *dekagram*



Pierwszym zagadnieniem uzyskującym skrajne wyniki badań jest skrótowa pisownia użytej w ankiecie jednostki monetarnej i jednostki



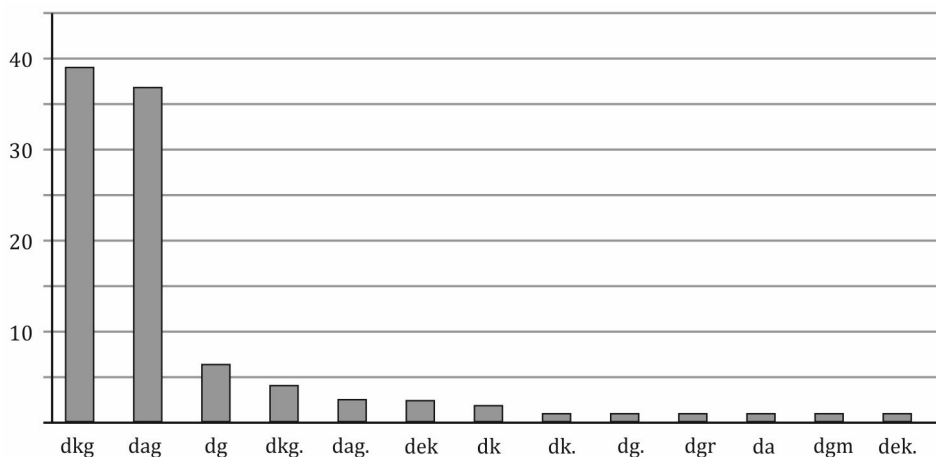
wagi. Analiza przeprowadzonych badań pozwala na stwierdzenie, że najniższy wynik uzyskał skrótowy zapis słowa *dekagram* (zob. wykres 7). Przyczyn zaistniałego zjawiska można się doszukiwać w funkcjonujących w uzusie dwóch sposobach skracania tego wyrazu, co Jan Grzenia wyjaśnia następująco:

Podstawowym skrótem wyrazu *dekagram*, zgodnym z przyjętym u nas systemem skrótów jednostek miar, jest *dag*. W tekstach naukowych i urzędowych powinniśmy używać tylko tego skrótu. Dawnego skrótu *dkg* ciągle się jednak używa, czemu trudno się dziwić, skoro jest mocno utrwalony i czytelny. Funkcjonuje on jednak jako skrót tradycyjny, nieformalny, a zasięg jego występowania jest ograniczony.

<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/dag-i-dkg;8174.html>, (dostęp: 10.05.2017).

39,3% badanych skróciło tę jednostkę wagi dawnym skrótem *dkg*, natomiast 37,4% obecnym *dag* (bez kropki). Widać, że oba sposoby skracania – dawny i obecny – są ankietowanym prawie jednakowo znane. Należy nadmienić, że oznaczenia miar i wag można również uważać za symbole, a, jak pisze Bańko (2010: 280): „pisownia symboli jest określona w innych aktach normatywnych niż przepisy ortograficzne”.

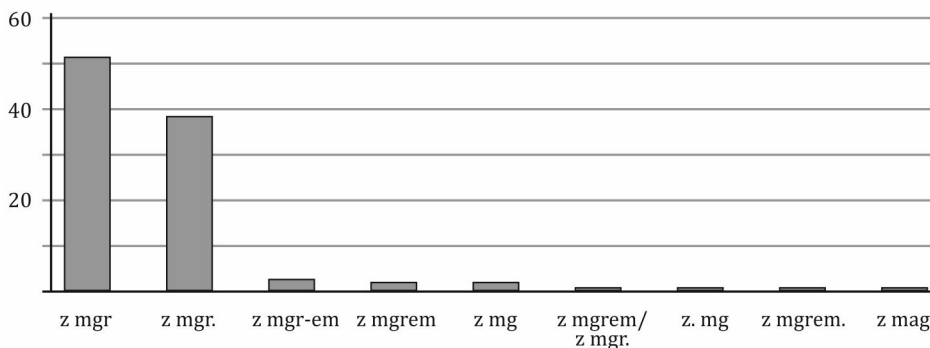
Wykres 7. Sposoby skracania przez badanych wyrazu *dekagram*



Ankietowani wykazali się natomiast dobrą znajomością reguły, że nie stawia się kropki po skrótach polskich jednostek monetarnych, a będącej tym samym wyjątkiem od ogólnej zasady, że kropką w skrótach zastępuje się końcowe litery formy skracanej. Pisownia ankietowanych wyrazu *złoty* wkomponowuje się w ten przepis w 75,5%.

Kolejna zasada, skracania brzmi: w mianowniku nie stawia się kropki po skrótach składających się z pierwszej i ostatniej litery oraz jednej z liter środkowych oznaczających spółgłoskę. Kropkę się stawia, jeśli tego typu skrót ma formę inną niż mianownik. Większość badanych nie wiedziała, jaka jest skodyfikowana norma w tym przypadku, a tym samym nie wykazała się świadomością o konieczności zastosowania kropki w użytym w przypadku zależnym skrócie *mgr.* (zob. wykres 8).

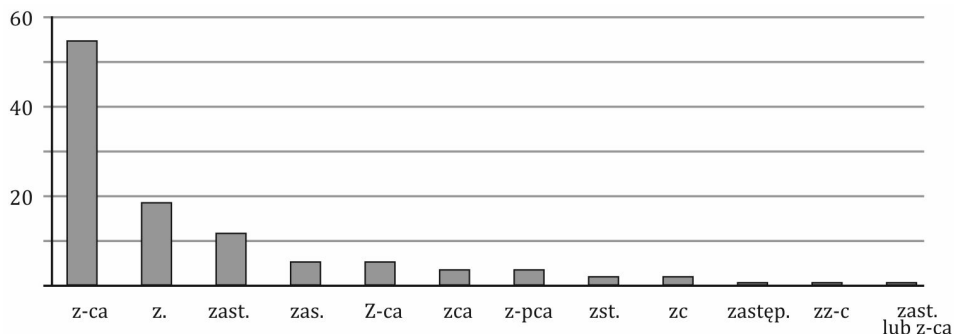
Wykres 8. Sposoby skracania przez badanych formy wyrazowej *magistrem*



51,4% ankietowanych zapisało skrót do tytułu *magister* w przypadku zależnym bez kropki. Natomiast normatywną pisownię skrótu *mgr.* (z kropką) odnotowano w 39,7% przypadków. Nie potwierdziły się wstępne założenia, że równie często będzie występował zapis z pełną postacią literową *mgrem*. Przedstawiony zapis uzyskał bardzo niski wynik (1,9%).

Ankietowani musieli zmierzyć się jeszcze ze skrótem rzeczownika *zaśiępca*, zapisywanym z łącznikiem (*z-ca*), typowym głównie dla tekstów należących do odpowiednich odmian środowiskowych polszczyzny, lub bez dywizu (*zca*), (Karpowicz, 2009: 145). Widać, że znajomość normy w tym zakresie jest lepsza. Otrzymane wyniki ilustruje wykres 9.

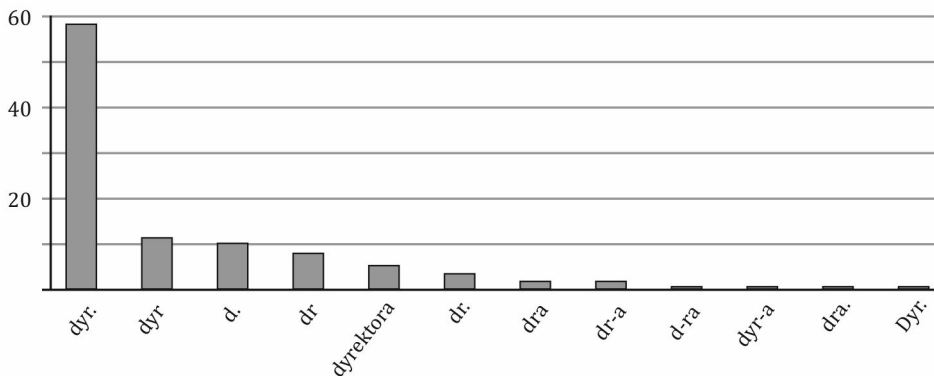
Wykres 9. Sposoby skracania przez badanych wyrazu *zastępca*



Ponad połowa ankietowanych (54,4%) zastosowała pisownię *z-ca*, natomiast identyczny zapis, ale bez łącznika odnotowano tylko u 1,9% badanych, co potwierdza niewystarczającą znajomość normy w tym przypadku.

Sprawdzono również, jak ankietowani poradzą sobie z pisownią skrótu do rzeczownika *dyrektor* w przypadku zależnym (zob. wykres 10). Znajomość skodyfikowanej normy w tym zakresie ocenia się na przeciętną, gdyż tylko 58,2% badanych skraca *dyr.* zgodnie ze skodyfikowaną normą ortograficzną, czyli stawia kropkę po skrócie, który jest początkowymi literami skróconego wyrazu, zgodnie z zasadą: nie odmieniamy skrótów powstałych przez odrzucenie końcowej części wyrazu. „Skróty te kończą się zawsze spółgłoską, po której stawiamy kropkę, nawet jeśli skróty te występują w środku zdania” (Podracki, 1999: 27). „Skróty tego typu w mianowniku i w przypadkach zależnych czytamy jako pełne wyrazy, ale końcówek fleksyjnych nigdzie nie zaznaczamy” (Podracki, 1999: 27).

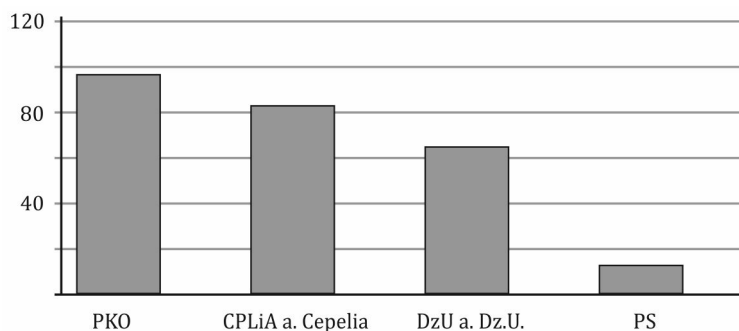
Wykres 10. Sposoby skracania przez badanych formy wyrazowej *dyrektora*



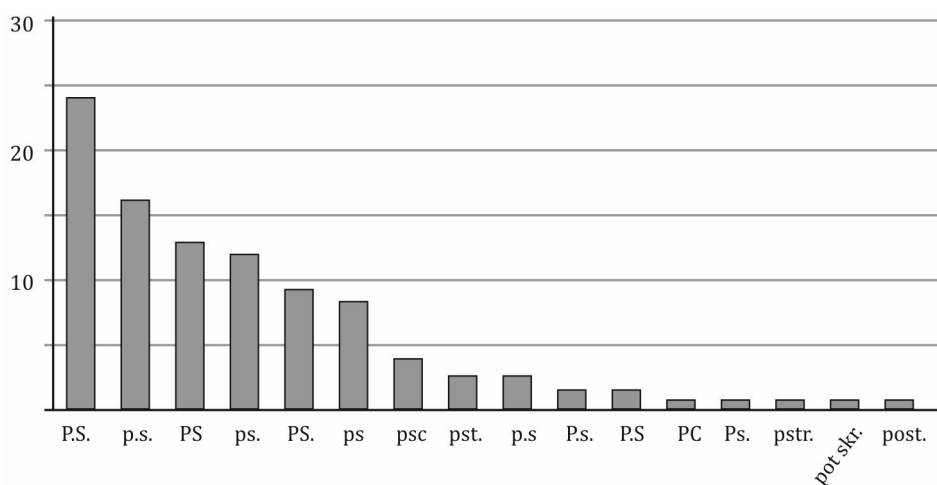
## 2.5. Skracanie wyrażeń i wyrazów: *Powszechna Kasa Oszczędności, Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego, Dziennik Ustaw i postscriptum*

Ostatnim zagadnieniem ortograficznym, z którym zmierzali się badani, była znajomość skrótowej pisowni następujących nazw: *Powszechna Kasa Oszczędności, Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego, Dziennik Ustaw i postscriptum*. Wyniki ilustruje wykres 11.

Wykres 11. Poprawnie utworzone przez ankietowanych skróty od: *Powszechna Kasa Oszczędności, Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego, Dziennik Ustaw i postscriptum*



Wykres 12. Sposoby skracania przez badanych wyrazu *postscriptum*

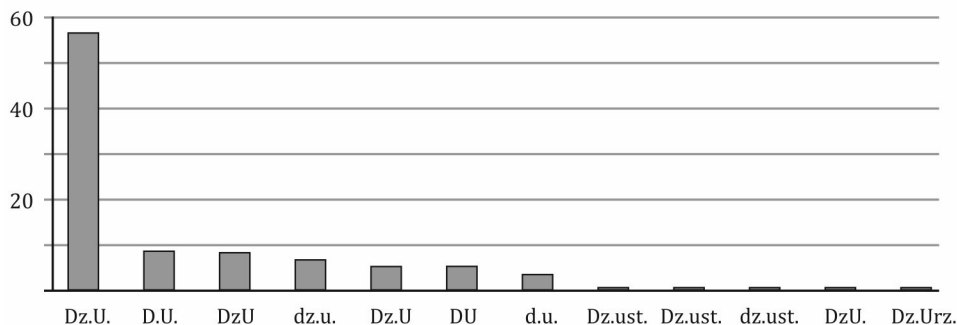


W przedstawionej grupie najslabiej (13,5%) poradzono sobie z pisownią *postscriptum* (dopisek do listu), (zob. wykres 12).

Zgodnie z obowiązującą współcześnie skodyfikowaną normą ortograficzną, czyli w postaci *PS*, skróciło ten wyraz 13,5% badanych. Podobny wynik (13%), jednak nienormatywny, uzyskał zapis *ps.* (z kropką na końcu). Prym wiodła (24,6%) natomiast dawna łacińska postać skrótu *P.S.* W różnych źródłach spotyka się jeszcze ten dawny zapis, czyli wielkimi literami, po których stawia się kropkę. Ankietowani sprawiają wrażenie, że nie wiedzą, jaki jest normatywny zapis tego skrótu.

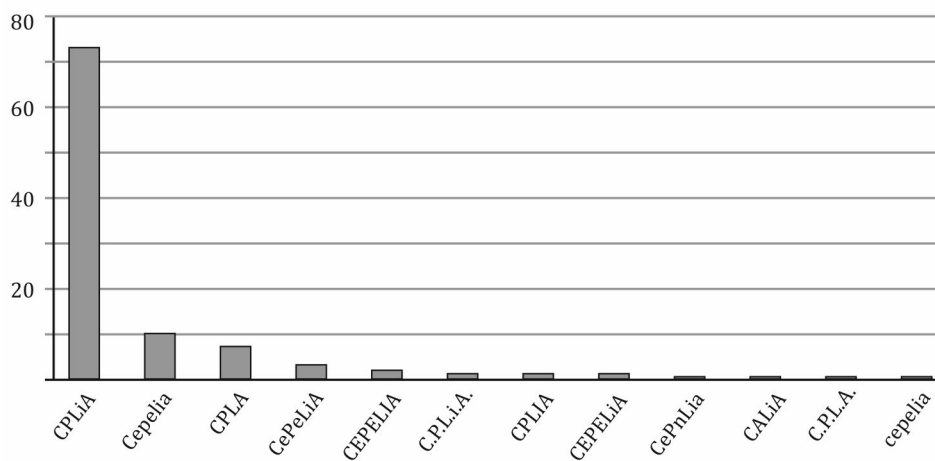
Zdecydowanie lepiej poradzić sobie z pisownią *Dziennik Ustaw/ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, mimo iż skodyfikowana norma nie jest pod tym względem jednolita. Współcześnie istnieją dwie możliwości skracania nazwy tego dokumentu – tradycyjna *Dz.U.* i usankcjonowana w 2006 r. *DzU* (bez kropek). Przez długie lata słowniki ortograficzne podawały wyłącznie zapis *DzU* (bez kropek i spacji), a zwyczaj pisowniowy biegł swoim torem (pisano *Dz. U.*, *Dz. U. RP*). W związku z zaistniałą sytuacją dopuszczono do użytku pisownię *Dz.U.* (z kropkami, ale bez spacji między *Dz.* i *U.* (*RP*), (Malinowski, 2016a: 43-44). Wyniki badań ujawniają, że ponad połowa ankietowanych utworzyła wariant z kropkami *Dz.U.*, a bez kropek *DzU* zaledwie 8,3% (zob. wykres 13).

Wykres 13. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia *Dziennik Ustaw/ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*



W przypadku skrótowca mieszanego literowo-głoskowego o nietypowej pisowni, połączenia małych i dużych liter do wyrażenia *Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego*, również w skodyfikowanej normie można mówić o dwóch możliwościach skracania: *CPLiA* i *Cepelia*. Wyniki badań nasuwają wniosek, że ankietowanym bardziej znany jest zapis *CPLiA*. Tak napisało 72,9% badanych, natomiast jego potoczny odpowiednik *Cepelia* odnotowano tylko u 10% osób. Szczegółowe wyniki dotyczące sposobów skracania tego wyrażenia ilustruje wykres 14.

Wykres 14. Sposoby skracania przez badanych wyrażenia  
*Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego*



Najbardziej zgodny ze skodyfikowaną normą sposób zapisu skrótowca dotyczył *PKO*. Stosunkowo dawno, bo w 1957 roku, ujednolicono zapis skrótowców bez kropek. Pisownia ta, jak widać, ustabilizowała się na dobre. 96,3% osób wie, jak właściwie napisać skrót do wyrażenia *Powszechna Kasa Oszczędności*. Pozostały procent badanych zastosował skróty typu: *P.K.O.*, *PeKaO*, *P.K.O* lub *PKo*.

## Wnioski

Analiza badanego materiału, koncentrująca się na sposobach funkcjonowania skodyfikowanej normy wśród badanych wykształconych Polaków, dowodzi, niestety, niewystarczającej znajomości zasad tworzenia skrótów i skrótowców. Zaobserwowano różne sposoby skracania przedstawionych wyrazów oraz połączeń wyrazowych, jednak, na co wskazują badania, w wielu przypadkach znacznie odbiegają one od obowiązującej współcześnie skodyfikowanej normy ortograficznej.

Najlepiej opanowany skrót dotyczy wyrażenia: *Powszechna Kasa Oszczędności* (96,3% poprawnych odpowiedzi). Dobrze ocenia się również utworzone przez ankietowanych skróty od wyrazów i wyrażeń takich jak: *numer* (88,7%), *doktor* (84,1%), *Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego* (82,9%), *między innymi* (76,5%), *złoty* (75,5%). Największy stopień odstępstw od skodyfikowanej normy odnotowano w przypadku skróconej pisowni wyrazów i połączeń wyrazowych: *wychowanie fizyczne* (6,9% poprawnych odpowiedzi), *Kodeks postępowania administracyjnego* (11,8%), *postscriptum* (13,5%), *ciąg dalszy nastąpi* (27%), *wyżej wymieniony* (28,2%), *liczba porządkowa* (34,3%), *dekagram* (37,4%). Zapisy zupełnie wykraczające poza normę, których nie można odnieść do żadnych obowiązujących reguł to m.in.: \*w.j. od *wyżej wymieniony*; \*l.prz. od *liczba porządkowa*; \*K-s adm., \*k pad., \*Kpsta., \*KPA d. od *Kodeks postępowania administracyjnego*; \*p.n., \*p.ne od *przed naszą erą*; \*mdzi, \*m.i.n. od *między innymi*; \*d od *doktor*; \*w, \*w/dł od *według*; \*da od *dekagram*; \*z.mg od *z magistrem*; \*zc, \*z-c, od *zastępca*; \*d od *dyrektora*; \*PKo od *Powszechna Kasa Oszczędności*; \*CePnLia, \*CePeLiA od *Centrala Przemysłu Ludowego i Artystycznego*.

Przyczyną problemów, z którymi borykają się piszący, oprócz typowej nieznajomości od lat przyjętej konwencji (na co wskazują również częste braki danych przy poszczególnych ewidentnie selekcionowanych przez ankietowanych przykładach), jest często rozejście się uzusu z normą, czego przykładem mogą być najczęstsze sposoby skracania wyrażeń, np.: *wychowanie fizyczne* (ze skrótem: \*w-f, ponadto \*wf), *ciąg dalszy nastąpi* (ze skrótem: \*c.d.n.), *liczba porządkowa* (ze skrótem: \*l.p.). Ankietowani piszą też prawdopodobnie zgodnie z rozpowszechnionym w swoim środowisku zwyczajem, np. urzędniczym, nauczycielskim. Stosują też zapisy

wzorowane na innych formach skrótów, jak w przykładzie *\*c.d.n.* zamiast *cdn*.

Wątpliwości mogą wynikać także z niejasnej normy, trudnej do zrozumienia z uwagi na wprowadzane wyjątki, skomplikowane reguły bądź ich mieszanie, czego przykładem może być sposób skracania wyrażenia *liczba porządkowa*. Normatywnym skrótem *lp.* zapisuje się zarówno wyrażenie *liczba porządkowa*, jak i *liczba pojedyncza*.

Istotnym czynnikiem tłumaczącym tak liczne odstępstwa od skodyfikowanej normy może być frekwencja danych skrótów czy skrótowców, z którymi spotykają się piszący. Szczególnie problematyczne okazują się abrewiacje i akronimy środowiskowe czy specjalistyczne utworzone na przykład od wyrazów i wyrażeń: *Kodeks postępowania administracyjnego*, *Dziennik Ustaw*, *zastępca*.

Problemem nie są tu tylko powszechnie rzadko używane skróty czy skrótowce, ale również miejsca, które powinny być bardziej stabilne, których pisownia – wydawać by się mogło – nie powinna nastroczać większych kłopotów.

Trudności mogą wynikać również z braku świadomości o zmianach w zakresie normy, jak np. uznanie wariantywnej pisowni *Dz.U.* i *DzU* dla dokumentu *Dziennik Ustaw*. Zapewne większość respondentów nie wykazuje się także świadomością istnienia RJP i jej działalności kodyfikacyjnej, nie wszyscy użytkownicy korzystają również ze słowników ortograficznych, a tym bardziej aktualnych. O zjawisku tym wspominała też Danuta Piper (2003: 46).

Wyrobieni użytkownicy języka posługują się też wieloma wariantami skrótów czy skrótowców, które w rzeczywistości tymi wariantami nie są, gdyż w normie wskazuje się maksymalnie dwie formy alternatywne, np. *CPLiA* i *Cepelia*. Zwyczaj pisowniowy współczesnych piszących po polsku ujawnia o wiele więcej możliwości skracania. Jedne można tłumaczyć wykorzystaniem innych zasad niż obligatoryjnie przyjęte, inne kombinacją kilku przepisów, a jeszcze inne wyłącznie własną inwencją twórczą niemającą jakiegokolwiek odniesienia do współczesnej kodyfikacji.

Analiza zaprezentowanych wyników badań ukazuje tendencję, w którą zmierza polska pisownia. Przedstawione sposoby skracania wybranych wyrazów i wyrażeń skierowane są głównie na wariantywność i nienormatywność używanych skrótów i skrótowców, pokazując



zarazem niedostatki w kształceniu współczesnych Polaków. Liczne uchybienia ortograficzne wyrobionych użytkowników, operujących słowem pisanym, w jakimś stopniu kształtujących polski uzus, mogą wynikać z niskiej świadomości językowej piszących, niewycwiczonych wystarczająco umiejętności językowych, a tym samym braku refleksji nad poprawnością językową podczas pisania.

## Bibliografia

- Bańko M. (2010), *Słownik wyrazów trudnych i kłopotliwych* PWN, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burkacka I. (2015), *SIWZ, siwz czy s.i.w.z.? Uwagi o skrótowym zapisie nazw wielowyrazowych*, „Poradnik Językowy”, 3, 51-63.
- Karpowicz T. (2009), *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzyżanowska M. (2003), *Uwagi o definiowaniu i klasyfikowaniu współczesnych skrótowców polskich*, „Język Polski”, 4-5, 281-287.
- Malinowski M. (2016), *O trudnościach w zapisie skrótów i skrótowców w aktach prawnych i tekstach prawniczych*, „Casus”, 81, 42-45.
- Piper D. (2003), *Współczesna polska ortografia w szkole na przykładzie gimnazjum*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Podracki J. (1999), *Słownik skrótów i skrótowców*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polański E., Dereń E., Rychlik A. (2011), *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu z ćwiczeniami*, Kraków: Petrus.
- Polszczyzna na co dzień* PWN, (2010), red. M. Bańko, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tysza S., (2011), *Skróty i skrótowce w specjalistycznym języku prawa gospodarczego*, w: *Komunikacja specjalistyczna, tom IV Od terminologii do leksykografii*, Warszawa: WLS UW, s. 200-209.
- WSO PWN: *Wielki słownik ortograficzny języka PWN* (2014), wyd. III, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Źródła internetowe:

<http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/skroty-terminow-medycznych;6471.html>, dostęp: 26.09.2014.

<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/dag-i-dkg;8174.html>, dostęp: 10.05.2017.

## Summary

### THE SPELLING OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS AMONG COMPETENT SPEAKERS OF POLISH

The spelling of abbreviations and acronyms is still one of the most problematic issues in Polish spelling. In recent years, there has been a considerable degree of confusion both within the codification of standards and the writing practice of language users. In this article, the principal aim of the author is to describe the way in which the codified spelling standard for selected abbreviations and acronyms is used among language users who, from the social point of view, show the highest level of competence in the use of the standard form of Polish.

Conclusions were formulated on the basis of a study carried out among people whose profession makes them particularly sensitive to the correctness of language (journalists, teachers and officials) and students who are trained to work in certain professions in the studied field (Polish philology and administration students). The author presented the most common violations of the codified standard for abbreviations and acronyms, and discussed the reasons for the difficulty in adhering to the codified standard in the context of the discussed issue.

**KEYWORDS:** abbreviations, acronyms, codified norms, spelling rules

## **II**

### **UCZNIOWIE O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH**



## Kartka z pamiętnika ucznia z Zespołem Aspergera

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących edukacji językowej uczniów szkoły podstawowej, posiadających orzeczenie diagnozujące Zespół Aspergera. W zakresie edukacji językowej na tym poziomie kształcenia uczniowie nabywają umiejętności tworzenia własnego tekstu m.in. w formie kartki z pamiętnika. Ze względu na charakterystyczne cechy, symptomy Zespołu Aspergera ta forma wypowiedzi przysparza takim uczniom sporo trudności. Są one odmienne w zależności od kontekstu tematu kartki z pamiętnika. Można je podzielić na:

1) twórczość literacką – dowolne, prawdziwe wydarzenia z życia ucznia przedstawione w formie kartki z pamiętnika sprawiają, że taki uczeń skupia się na zapisie jak największej liczby szczegółów, zapominając o językowej stronie wypowiedzi;

2) realizację formy wypowiedzi pisemnej – konkretne treści, które uczeń ma ująć w określonej stylistyce, wywołują frustrację, ponieważ z definicji powinien być narratorem i uczestnikiem opisywanych wydarzeń, a nie zaistniały one w jego życiu.

W obydwu tych przypadkach pojawiają się zróżnicowane problemy dotyczące treści, stylu, języka wypowiedzi, wykorzystania wiedzy z zakresu języka i utrwalonych umiejętności stylistycznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** forma wypowiedzi pisemnej, kartka z pamiętnika, stylistyka, twórczość literacka, Zespół Aspergera

Celem artykułu jest przedstawienie wniosków z badań przeprowadzonych w trakcie pracy z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na Zespół Aspergera (ZA) wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (PPP), uczęszczającymi do publicznej szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi<sup>1</sup>. Wnioski z analizy dokumentów oraz kilkuletnia obserwacja pedagogiczna uczniów<sup>2</sup> wskazują, że podczas realizacji celów kształcenia językowego – tworzenia wypowiedzi w formie kartki z pamiętnika – pojawiły się trudności wynikające ze specyfiki zaburzenia, jakim jest Zespół Aspergera<sup>3</sup>.

Należałoby zacząć od wyjaśnienia istoty zaburzenia, jakim jest Zespół Aspergera. Z uwagi na złożoność problemu dotyczącego tego zagadnienia w literaturze przedmiotu pojawia się wiele zapisów określających, czym jest Zespół Aspergera oraz zawierających długie listy charakterystycznych symptomów. Nadrzędnym dokumentem definiującym to zaburzenie rozwojowe jest *DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* wydane w 2013 roku przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, stworzone przez setki międzynarodowych ekspertów we wszystkich aspektach zdrowia psychicznego. Zgodnie z zapisami w polskiej literaturze specjalistycznej ujętymi w *Kryteriach diagnostycznych z DSM-5 (2015)* Zespół Aspergera to zaburzenie neurorozwojowe, znajdujące się w spektrum autyzmu nazywanym ASD (*Autism Spectrum Disorders*). Zaburzenia autystycznego spektrum obejmują dwa obszary:

---

<sup>1</sup> Poszczególne typy szkół realizują specyficzne cele wychowawcze i terapeutyczne wychowanków. Zgodnie z treścią uzasadnienia do rozporządzenia MEN z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2015 r. poz. 357), celem nauczania w oddziałach integracyjnych jest zapewnienie integracji dzieci objętych kształceniem specjalnym ze środowiskiem równieśnym, w tym z dziećmi pełnosprawnymi (§ 5 ust. 1 pkt 5 rozporządzenia).

<sup>2</sup> Wnioski z analizy dokumentów, testów osiągnięć szkolnych oraz obserwacji pedagogicznej uczniów posiadających orzeczenie PPP ze zdiagnozowanym Zespołem Aspergera od 2012 do 2017 roku, prowadzonej w ramach aktywnej pracy nauczyciela języka polskiego w klasach 4-6 oraz badań do pracy doktorskiej.

<sup>3</sup> Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

- A) deficyty społeczno-komunikacyjne;
- B) uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania.

U dzieci z ZA często diagnozuje się także inne współwystępujące zespoły, symptomy: nadpobudliwość psychoruchową, dysgrafię, dysleksję, echolalię, Zespół Tourette'a, Obsesyjne zaburzenia kompulsywne, Pozawerbalne zaburzenia uczenia się (NLD), (Winter, 2011: 5-6). Każde poszczególne dziecko ze zdiagnozowanym Zespołem Aspergera czy ASD jest indywidualnym przypadkiem, może prezentować zupełnie odrębne typy symptomów oraz zachowania. Jednocześnie konkretne symptomy oraz charakterystyczne zachowania ucznia wynikające z ZA będą zawsze bezpośrednią przyczyną trudności w realizowaniu treści kształcenia językowego w zakresie tworzenia wypowiedzi, ze względu na zaburzenia i deficyty społeczno-komunikacyjne.

Rozwijanie umiejętności tworzenia dłuższych form wypowiedzi pisemnej na poziomie szkoły podstawowej można rozpatrywać w dwóch aspektach. Po pierwsze, w kontekście twórczości literackiej ucznia rozumianej jako autorstwo nowych, niestereotypowych realizacji wypowiedzi pisemnych (Bajan, 2011: 79). Wówczas tekst uczniowski wyraźnie eksponuje ucznia jako nadawcę. Zwraca więc uwagę na jego podmiotowość – uczeń przez tekst wyraża siebie, swój sposób myślenia, postrzegania świata, wartościowania. Tym samym wymiar tekstu rozszerza się o aspekt kognitywny. Perspektywa wyrażającego się przez tekst ucznia–podmiotu implikuje zmianę intencji wpisanej w akt tworzenia tekstu: „piszę, żebyś wiedział, co myślę, jak postrzegam świat” (Nowak, 2011: 167).

Po drugie, uczeń musi nabyć umiejętności stworzenia tekstu w określonej formie gatunkowej, tym samym realizując treści i cele programowe. Wówczas realizacja określonej formy gatunkowej polega na konkretnym sposobie kształtowania tekstu. Musi on posiadać charakterystyczne cechy językowe i stylistyczne, ustaloną kompozycję, konstrukcję zgodną z wyznacznikami gatunku. Do komponentów gatunkowych na poziomie szkoły podstawowej zalicza się umieszczenie (lub brak) w tekście: np. daty, miejsca nadania, nagłówek lub tytułu, określonych zwrotów do odbiorcy i sformułowań rozpoczynających tekst, rozwinięcia części głównej, charakterystycznego zakończenia, podpisu nadawcy. Do cech stylistycznych wpisują się: typ narracji, styl wypowiedzi, środki stylistyczne. W zestawieniu realizacji formy gatunkowej i twórczości literackiej, twórczość

literacka jest procesem bardziej swobodnym, niezależnym od obowiązku umieszczania w tekście wymaganych komponentów gatunkowych i charakterystycznych cech stylistycznych. Realizacja gatunku jest procesem zamykającym tekst w określonej formie. Celem tworzenia wypowiedzi jest wyćwiczenie przez ucznia formowania tekstu w określony sposób.

W Podstawie programowej języka polskiego na II etapie edukacji z 2012 r.<sup>5</sup> znajdują się następujące punkty dotyczące tworzenia własnego tekstu:

E2-PODST-JPOL-1.0-III.1 Mówienie i pisanie. Uczeń:

- 5) tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opowiadanie z dialogiem (twórcze i odtwórcze), pamiętnik i dziennik (pisane z perspektywy bohatera literackiego lub własnej), list oficjalny, proste sprawozdanie (...), opis postaci, przedmiotu, krajobrazu, ogłoszenie, zaproszenie, prosta notatka;
- 6) stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny zgodny z wymogami danej formy gatunkowej (w tym wydziela akapity).

Szczególnie trudną formą dłuższej wypowiedzi pisemnej dla uczniów z Zespołem Aspergera jest kartka z pamiętnika. Wprowadzany na poziomie czwartej klasy szkoły podstawowej tekst użytkowy zgodnie z definicją zamieszczoną w *Podręcznym słowniku terminów literackich* to zapisane w pierwszej osobie wspomnienia z życia prywatnego i/lub publicznego. Pamiętnik pisany jest z perspektywy późniejszej od całości przedstawionych wydarzeń, w sposób bardziej sumaryczny i subiektywny (Jaworski, 2015: 148). Zatem kartka z pamiętnika jako forma wypowiedzi pisemnej jest bardzo osobistym typem opowiadania konkretnie umiejscowionym w czasie i przestrzeni, prezentującym wydarzenia trwale zapisane w pamięci narratora, wzbogacone opisami przeżyć i refleksji, których odbiorcą ma być „pamiętnik” (do którego bezpośredni zwrot powinien pojawić się na początku wypowiedzi). Zarówno wyżej wymienione komponenty gatunkowe, cechy stylistyczne, jak i poprawność składniowa, ortograficzna oraz sam zapis (układ graficzny, czytelność) mogą sprawiać duże problemy

---

<sup>4</sup> Według Podstawy programowej obowiązującej w czasie prowadzenia badań.



uczniom dysfunkcyjnym, jeśli weźmie się pod uwagę charakterystyczne symptomy Zespołu Aspergera.

Odwołując się do wcześniej wprowadzonego przeze mnie podziału na aspekt twórczości literackiej ucznia i aspekt realizacji gatunku, można by wyodrębnić trudności edukacyjne uczniów z ZA, rozdzielając zagadnienie w następujący sposób:

- 1) uczeń szkoły podstawowej z Zespołem Aspergera jako twórca kartki z pamiętnika;
- 2) uczeń z Zespołem Aspergera „w formie kartki z pamiętnika” na poziomie szkoły podstawowej.

Analiza badanych przeze mnie prac uczniowskich pokazała, że pierwszy aspekt jest zdecydowanie przystępniejszy, chociaż nie bezproblemowy. W tym przypadku uczniowie jako twórcy tekstu preferowali swobodę tematu wypowiedzi, przesuwając na drugi plan cechy formalne i strukturę gramatyczno-stylistyczną kartki z pamiętnika. Opisywali to zdarzenie, które rzeczywiście utkwiło każdemu z nich indywidualnie w pamięci – było dla ucznia w jakiś sposób istotne, wiązało się z jego zainteresowaniami. Wynika to z zaznaczanej w diagnozach PPP postawy egocentrycznej i własnej podmiotowości. Tematem pracy było np. złamanie nogi podczas hipoterapii, kłótnia z przyjaciółką, odwiedziny nowo narodzonej siostry ciotecznej, *niesprawiedliwa śmierć* bohatera książki – Nemeczka, wyjście do kina na trzecią część *Hobbita*, zwycięstwo ulubionej drużyny szczypiornistów, stworzenie nowego projektu przestrzennego z lego, itp.

Można powiedzieć, że skoro wymagana jest kartka z JEGO pamiętnika, faktycznie muszą to być zdarzenia, które miały miejsce w JEGO życiu. Symptomami Zespołu Aspergera są: wyższy niż przeciętny poziom percepcji, inteligencji, skłonności do perfekcji, co widoczne było w warstwie leksykalnej tekstu. Uczniowie posługiwali się bogatym, nierzadko naukowym słownictwem, zwłaszcza w opisach elementów związanych z ulubioną dziedziną, np.

Teraz mam w nodze 5 śrub, muszę poruszać się z pomocą kul jak inwalida.

Nie mogłem się doczekać przedpremierowego pokazu tej ekranizacji Śródziemie Tolkienu otwierało przede mną swoje wrota.

Trzydzieści sekund przed zakończeniem pierwszej połowy meczu kołowy drużyny Kamil Syprzak rzucając z padem doprowadził do remisu.

Ze względu na charakterystyczne kodowanie szczegółów, fiksacje związane z zainteresowaniami oraz doskonałą pamięć opisy wydarzeń były bardzo bogate w szczegóły, np.

Moja kuzyneczka mieszka na co dzień w Olsztynie chociaż tak naprawdę pod Olsztynem bo do tabliczki miejskiej jest jakieś 300 metrów i sama nigdy nie wiem czy muwić że jade do Olsztyna czy pod Olsztyn

Pokaz filmu odbywał się w Multikinie w Złotych Tarasach w sali 1 premierowej wyposażonej w najwyższej klasy projektor cyfrowy, system dźwiękowy Martin Audio oraz jeden z największych na świecie ekranów kinowych o przekątnej 300 m<sup>2</sup> liczba miejsc siedzących 788 ja siedziałem w rzędzie t miejsce 22.

Sporą część informacji stanowiły elementy nieistotne z punktu widzenia innego uczestnika zdarzenia lub nie wiązały się bezpośrednio z przedstawianymi przez ucznia wydarzeniami. Autorzy zaburzali porządek przyczynowo-skutkowy i przelewali na papier potok myśli, często niespójny, daleki od tematu pracy, czego przyczynę można odnajdywać w diagnozach obniżonych zdolności percepcyjno-motorycznych, zaburzeniach obsesyjno-kompulsyjnych, deficytach koncentracji uwagi, skłonnościach do dygresji. Nieharmonijny rozwój funkcji poznawczych, nadpobudliwość psychoruchowa, trudności w zrozumieniu wagi poprawności zapisu oraz realizacji zasad gramatycznych składniowych sprawiały, że wiele myśli przelewanych na papier w formie potoku słów nie zamykało się w strukturach zdaniowych. Zakłócony proces poznawczy nie przebiegał od tekstu do języka i ponownie do tekstu, teoretyczne kompetencje językowe nie miały wymiaru praktycznego. Gramatyka stanowiła abstrakt oderwany od żywej wypowiedzi (Nocoń, 2014: 163-164). Narracja przebiegała niespójnie na zasadzie dodawania do siebie kolejnych informacji bez podziału na zdania, np.

(...) jak jechaliśmy było ciemno było zimno długo to trwało padało i padało nie chciało mi się spać a rodzice ciągle powtarzali śpij śpij już niedługo poznasz swoją małą kuzyneczkę ona jest mała bo ma dopiero rok ja też kiedyś byłam taka mała ale teraz już jestem od niej większa bo mam 11 lat...

Obniżony poziom analizy i syntezy wzrokowej, trudności w panowaniu nad emocjami mogły wpłynąć na to, że uczniowie zapominali o stosowaniu zasad ortograficznych i interpunkcyjnych podczas tworzenia tekstu. Problem stanowiło szersze spojrzenie na język jako tworzywo tekstu, za pomocą którego realizowane są najróżniejsze cele, intencje, zamiary autora tekstu. Graficzny poziom zapisu wielu prac był na bardzo niskim poziomie, czego przyczyn można doszukiwać się w zaburzeniach integracji sensorycznej, niskim poziomie grafomotoryki, zaburzonych funkcjach wzrokowo-przestrzennych. Przez to tekst zapisany był niekształtnie, mało czytelnie, bez wydzielonych akapitów.

Każdy uczeń z ZA jest indywidualnym przypadkiem, toteż paradoksalnie deficyty uwagi, fiksacje, natręctwa, podejście ambicjonalne u jednego mogły wpływać na przyspieszone tempo pracy, tzw. „urywanie tekstu”, przekonanie o pozytywnej wartości stworzonej przez siebie kartki z pamiętnika i tym samym odrzuceniu podpowiedzi nauczyciela. U innego – tempo pracy było bardzo spowolnione, uczeń potrzebował czasu dodatkowego, często powracał do zapisanego już prawidłowo tekstu, ciągle nanosząc nowe poprawki, ścierał i zapisywał „bardziej kształtne” litery, aby „były idealne”. Z uwagi na specyficzne trudności w uczeniu się i specjalne potrzeby edukacyjne u dzieci z ZA pisanie powinno być traktowane jako czynność wspierająca sam proces tworzenia tekstu, zatem jeśli pisanie nie jest zautomatyzowane, energię poznawczą potrzebną do wyższych celów (takich jak komponowanie, planowanie, redagowanie) dziecko musi koncentrować na odległych od treści czynnościach niższego rzędu, czyli samym piśmie (Mountstephen, 2011: 80). W sytuacji dużego zmęczenia i frustracji uczniowie rezygnowali z dalszej pracy, pozostawiając tekst niedokończony.

W drugim aspekcie – realizacji formy dłuższej wypowiedzi pisemnej – największym problemem okazało się już samo podjęcie próby stworzenia własnego tekstu, zamkniętego w określonych ramach i tematyce. W kontekście kształcenia językowego szczególnym zadaniem jest dążenie do rozwijania umiejętności narracyjnych, funkcjonowania w gatunkach mowy w komunikacji werbalnej, gdyż życiem codziennym rządzi logika opowieści. Językiem opisujemy świat, język jest najdoskonalszym narzędziem myślenia. Analiza gatunkowych wypowiedzi umożliwia obserwację świata zakłętą w języku i stymulowania różnorodnych

form aktywności poznawczej, między innymi angażuje myślenie konkretno-obrazowe (składanie pewnej struktury według podanego wzoru, gatunku) oraz myślenie werbalno-logiczne (uogólnianie, abstrahowanie, wnioskowanie) i rozwija kompetencję językową (Przybyła, 2011: 293). Uczniowie bardzo niechętnie podejmowali próbę subiektywnego, bogatego w tło emocjonalne opisanie wydarzeń do konkretnego, sformułowanego przez nauczyciela tematu. Nie rozumieli potrzeby wykonania takiego zadania w celu wyćwiczenia nowo nabytej umiejętności – stworzenia konkretnej formy literackiej. Spora część uczniów potrzebowała odpowiedniej motywacji do podzielenia się własnymi doświadczeniami, co wynikało z opisywanych w diagnozach: zaburzonego rozwoju emocjonalnego, trudności w relacjach społecznych oraz potrzeby jasnego formułowania celów. Nieharmonijny rozwój percepcyjno-motoryczny, obniżona sprawność werbalizowania myśli w konkretnych strukturach wpłynęły na trudności w rozumieniu cech stylistycznych i komponentów kartki z pamiętnika. Nie podobało im się narzucenie tematu, który miał być przez nich rozwinięty, ponieważ ZA charakteryzują trudności z rozumieniem abstrakcji, fikcji literackiej w narracji pierwszoosobowej: „Jak mam opisać jakieś wydarzenie, skoro mi się nie przydarzyło”. Przykładowo do tematu – *W formie kartki z pamiętnika opisz przygodę, która przydarzyła Ci się podczas ulewy. Możesz wykorzystać informacje i sformułowania z wiersza Adama Asnyka pt. Ulewa* – uczniowie z ZA, pomimo pomocy w formie wiersza i informacji z lekcji, nie podejmowali pracy argumentującej: „Jak była ulewa siedziałem w domu”. Podobne zapisy pojawiały się w treści prac, np.

Było ciemno, bardzo padało chciałem wyjść na dwór ale mama powiedziała żebym siedział w domu.

Miałem pograć z chłopakami na boisku, ale stwierdziłem, że za bardzo pada i mi się nie chce. Na dworze bardzo padało, była duża ulewa.

Wspomagając uczniów w procesie realizacji formy wypowiedzi, należało odpowiednio podzielić etapy pracy. Punktem wyjścia były hipotezy, kiedy i gdzie mogłaby zaistnieć sytuacja zgodna z zadaniem tematem. Następnie z dodatkową pomocą uczniowie ustalali okoliczności hipotetycznych wydarzeń.

Kolejnym krokiem było zgromadzenie słownictwa służącego opisywaniu najtrudniejszej dla dzieci z ZA sfery emocjonalnej. Cechą symptomatyczną tego zaburzenia jest nieumiejętność nazywania uczuć zarówno swoich, jak i otoczenia. Tego typu problemy pojawiają się w rzeczywistości, a jeśli do tego dochodzi aspekt fikcji literackiej w narracji pierwszoosobowej, wywołuje to ogromne frustracje. Końcowym etapem wspierania całego procesu twórczego było stworzenie punktowego planu całej wypowiedzi łącznie z jego komponentami gatunkowymi oraz pomocniczymi sformułowaniami przynależnymi cechom stylistycznym kartki z pamiętnika.

Uczniowie nie pojmowali zasadności uosabiania przedmiotów, zwrotów bezpośrednich do czegoś, z kim nie nawiązują relacji, kontaktu: „Bez sensu stosować zwrot *Drogi Pamiętniku*, skoro to tylko kartka – przedmiot”. Toteż w większości prac taki zapis nie występował. Najmniejszym problemem było użycie konkretnej daty i miejsca, gdyż większość uczniów przykłada dużą wagę do liczb i struktur czasowych. Uczniowie skupiali się na dokładnym relacjonowaniu wydarzeń, ale przez zaburzony poziom rozwoju sfery emocjonalnej i społecznej oraz brak umiejętności werbalizowania emocji, ograniczali osobisty, refleksyjny charakter pamiętnika. Niektóre prace uwidaczniały także brak rozumienia stosowności, doboru słów do sytuacji i tematu. Do narzuconego w treści tematu uczniowie dodawali informacje niepowiązane z wydarzeniami związkiem przyczynowo-skutkowym. Szczegółowe opisy w obrębie zainteresowań (np. świata gier komputerowych, japońskich kreskówek – anime, piłki nożnej) były bogate w słownictwo specjalistyczne, przynależne tekstom naukowym w obrębie danej dziedziny i dalekie od stylu wypowiedzi szkolnej, w której zgodnie z zasadami stylistycznymi należy zastosować polszczyznę potoczną, wyrazy nacechowane emocjonalnie charakterystyczne dla formy pamiętnika<sup>5</sup>. Niestosowana leksyka pamiętnika zaburzała osobisty charakter formy i sprawiała wrażenie sztuczności całego tekstu, tym samym jego podstawowe założenia formalne nie zostały zrealizowane.

Ze względu na bardzo osobisty charakter kartki z pamiętnika, konkretny styl oraz komponenty tej formy wypowiedzi (umieszczenie daty i miejsca nadania, zwrot do fikcyjnego odbiorcy: *Drogi Pamiętniku*, ele-

<sup>6</sup> Podobnie jak w przykładach zamieszczonych na 104 stronie tego artykułu.

menty wartościujące przedstawione wydarzenie, refleksje dotyczące opisanych sytuacji, sformułowanie podsumowujące (np. *Ten dzień przejdzie do historii jako najpiękniejszy dzień mojego życia.*) uczniowie z Zespołem Aspergera na poziomie szkoły podstawowej mają bardzo duże trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w kontekście sytuacji nadawczo-odbiorczej. Teksty, które tworzą złożony system pojęć i znaczeń, są wewnętrzną reprezentacją właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych otaczającego świata (Przybyła, 2011: 293). Dzieci z tego typu zaburzeniem pod wieloma względami zupełnie inaczej odbierają otaczający je świat. Mają spore problemy z przetwarzaniem dostarczanych bodźców. Toteż zamknięcie tej inaczej postrzeganej, odbieranej i analizowanej rzeczywistości w ramy tekstowe również będzie przebiegało zupełnie inaczej niż u uczniów w normie rozwojowej. Dlatego należy zadać sobie pytanie, czy kształcenie językowe w obrębie stylistyki realizować dokładnie według zapisów PPP, czy pozwolić indywidualnie rozwijać umiejętności literackie w bardziej swobodny sposób, pozwalając uczniom być „twórcami tekstów” nie zawsze zgodnych z gatunkowymi wyznacznikami zadanych form wypowiedzi.

## Bibliografia

- Bajan M. (2011), *Jaka twórczość? – nauczyciel i uczeń twórcami w procesie dydaktycznym. Przegląd publikacji w „Warsztatach Polonistycznych”*, w: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 77-81.
- Jaworski S. (2007), *Podręczny słownik terminów literackich*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Mountstephen M. (2011), *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nocoń J. (2014), *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: *Język a edukacja. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń., A. Tazbir, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 160-173.
- Nowak E. (2011), *Tekst uczniowski jako twórczy składnik toku lekcji*, w: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 166-167.

- Przybyła O.(2011), *Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas początkowych w świetle sensoryczno-motorycznego kształcenia dla mowy i języka*, w: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 292-293.
- Winter M. (2011), *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

#### **Źródła internetowe:**

*Nowe kryteria diagnostyczne z DSM-5, Zaburzenia ze spektrum autyzmu*, [http://poradnia.tuchola.pl/files/Biblioteka/Zespol\\_Aspergera/Kryteria\\_Diagnostyczne\\_DSM\\_V.pdf](http://poradnia.tuchola.pl/files/Biblioteka/Zespol_Aspergera/Kryteria_Diagnostyczne_DSM_V.pdf), dostęp: 23.07.2017.

## **Summary**

### **A PAGE FROM A DIARY OF A STUDENT WITH ASPERGER SYNDROME**

The aim of this article is to present the results of research on language education of elementary school students who are diagnosed with Asperger syndrome. At this stage of language education, students learn to create their own texts such as a page from a diary. This longer form of written expression causes difficulties for students with AS. Because of Asperger's characteristics and symptoms, difficulties with writing depend on the topic of the page from a diary. These difficulties can be divided into the following types:

1. Literary work – when a student describes a random true event in form of a diary page, it results in focusing on as many details as possible and not on the technical part of the work.
2. The use of the written form of expression – the specific content that a student has to include in this particular form is the cause of frustration because, by definition, a student should be the narrator and take part in a story that has never occurred in his/her life.

In both cases, there are diverse problems with the content, style, language expression, use of linguistic knowledge and acquired stylistic skills.

**KEYWORDS:** Asperger syndrome, page from a diary, literary work, the written form of expression, stylistic skills





### **III**

**DOKUMENTY, PODRĘCZNIKI  
I POMOCY DYDAKTYCZNE**



EWA LEWICKA-MROCZEK,

EDYTA WAJDA

*Uniwersytet w Białymstoku*

## Wiedza o języku w świetle europejskiej polityki językowej. Analiza wybranych dokumentów Rady Europy

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest refleksja nad miejscem wiedzy o języku w procesie kształcenia kompetencji językowej osób uczących się języków obcych w świetle zaleceń współczesnej europejskiej polityki oświatowej tworzonej przez instytucje Unii Europejskiej oraz Radę Europy. Wybrane dokumenty Rady Europy: Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków oraz wybrane europejskie portfolio językowe zostały poddane analizie jakościowo-ilościowej. Mogą one być wykorzystane przy opracowywaniu zarówno podstaw programowych, jak i bardziej szczegółowych programów nauczania na wszystkich szczeblach kształcenia językowego w polskich szkołach, a także mogą tworzyć ramy ewaluacji umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli języków i kompetencji językowych uczących się. Analiza dokumentów pokazuje, że odwołania do wiedzy o języku pojawiają się w nich sporadycznie. Główny nacisk został położony na uczenie się i nauczanie języka w działaniach komunikacyjnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wiedza o języku, wiedza językowa, dokumenty Rady Europy, portfolio

## Wprowadzenie

W rozważaniach teoretycznych o nabywaniu i uczeniu się języka obcego termin *wiedza o języku* nie jest często używany. Wynika to z ogólnych założeń współczesnej glottodydaktyki, która raczej posługuje się pojęciem *kompetencji językowej*, zawierającym w sobie zarówno znajomość praw rządzących językiem, jak i umiejętność ich stosowania w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym. W ogólnie rozumianym podejściu kognitywnym zakłada się istnienie informacji i mechanizmów mentalnych, które przejawiają się w procesie nabywania języka i w praktycznych działaniach komunikacyjnych. Ten rodzaj wiedzy można określić mianem *wiedzy językowej*, stanowiącej element szerszej rozumianej kompetencji językowej. Wiedza językowa rodzimego użytkownika języka jest oparta na wrodzonym mechanizmie (Chomsky, 1965/2014: 4-5), uwewnętrzniona, często nieuświadomiona i stosowana intuicyjnie. W przypadku użytkowników języków obcych stanowi ona rezerwuuar informacji i zautomatyzowanych reguł nabytych w procesie uczenia się.

Franciszek Grucza, twórca antropocentrycznej teorii języków ludzkich, twierdzi, że język ludzki stanowi praktyczną wiedzę poszczególnych osób. Ten rodzaj wiedzy językowej ma charakter operacyjny – umożliwia działania umysłowe i fizyczne. W procesie komunikacji istotną rolę pełnią również inne rodzaje wiedzy tworzone przez mózg ludzki, takie jak wiedza teoretyczna (deskryptywna, eksplikatywna, prognostyczna) i wiedza aplikatywna. Wszystkie rodzaje wiedzy mają taki sam status ontologiczny, bez względu na to, czy są uświadomione czy nie (Grucza, 2010: 46-47).

Według Dakowskiej (2008: 76) wiedza jest mentalną postacią informacji językowej, która wraz ze *sprawnością*, *kategorią zachowania* i *dyskursem*, wytworem aktywności człowieka, stanowi wyznacznik w *cyklu komunikacyjnych transformacji*. Do informacji językowych można zaliczyć:

- w zakresie słownika mentalnego: formy leksykalne, ich znaczenie, dopuszczalne połączenia słowotwórcze, informacje składniowe i pragmatyczne dotyczące samych form oraz kontekstu ich użycia;

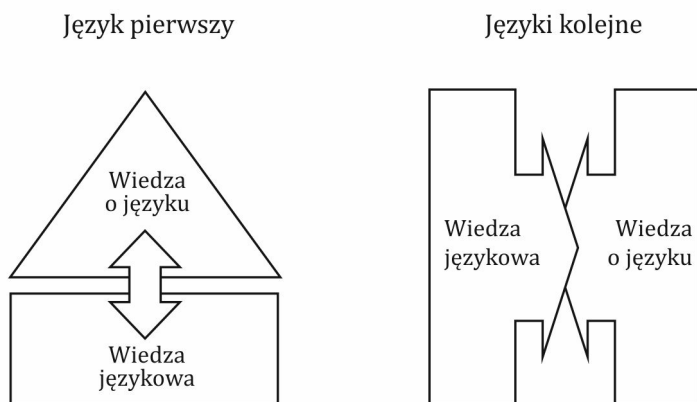
- w zakresie składni: formy, ich paradygmaty i konfiguracje, funkcje i znaczenie oraz uwarunkowania syntagmatyczne;
- w zakresie struktur dyskursu: konstrukcje liniowe od najbardziej elementarnych (na przykład morfemu) do najbardziej rozbudowanych, takich jak plany, syntagmy czy schematy odzwierciedlające różne poziomy hierarchii dyskursu;
- w zakresie pragmatyki komunikacyjnej: schematy, zasady, normy, konwencje i reguły komunikacyjne (Dakowska, 2008: 77).

W kształceniu językowym dyskusyjna pozostaje rola, jaką w procesie uczenia się języka, a szczególnie nabywania wiedzy językowej, powinna odgrywać *wiedza o języku*, a więc teoretyczna znajomość powyżej wymienionych podsystemów, która jest uzewnętrzniona, wymaga posługiwania się metajęzykiem i stanowi efekt procesów świadomościowych czy też formalnej nauki o języku. Wynika to z dwóch głównych powodów. Pierwszy problem stanowi konceptualizacja struktury języka i wzajemnych relacji między jego elementami, a także jego powiązań z kontekstem komunikacyjnym, innymi słowy kwestia, w jaki sposób opisać język, a także jak określić funkcję normalizującą takiego modelu. Drugą kontrowersyjną sprawą jest wartość dydaktyczna teoretycznej znajomości systemu językowego oraz metody wykorzystania wiedzy o języku w praktyce edukacyjnej. Te dylematy dotyczą zarówno nauki języka pierwszego, jak i języków kolejnych, chociaż zakłada się, że rola i miejsce wiedzy o języku i wiedzy językowej są różne dla obu tych kontekstów edukacyjnych.

W przypadku języka pierwszego wiedza językowa stanowi fundament, na bazie którego dziecko wraz z podjęciem formalnej edukacji dobudowuje nowe treści z zakresu wiedzy o języku. Z czasem granice pomiędzy dwoma komponentami się zacierają, oba rodzaje wiedzy współgrają, wpływają na siebie i dopełniają się wzajemnie w dowolnych proporcjach, indywidualnych dla poszczególnych użytkowników języka. W procesie uczenia się kolejnych języków wiedza o języku i wiedza językowa zwykle są rozwijane równocześnie. Proporcje, w jakich te komponenty są obecne na lekcjach języka obcego, są uzależnione od wielu czynników, takich jak np. wiek ucznia, rodzaj kursu językowego, oczekiwania programowe, powszechnie panujące tendencje edukacyjne czy przekonania i style dydaktyczne nauczyciela. W przypadku osób uczących się kolejnego

języka w krajach docelowych współoddziaływanie obu komponentów często staje się zbliżone do współoddziaływania typowego dla procesu przyswajania języka pierwszego. Oba konteksty edukacyjne i miejsce wiedzy o języku i wiedzy językowej w nich ilustruje schemat 1.

Schemat 1. Wiedza językowa i wiedza o języku w kontekście uczenia się języka pierwszego i języków kolejnych



Kowalikowa (2004: 107-108) prezentuje dwa odmienne stanowiska w kształceniu polonistycznym dotyczące relacji między wiedzą o języku a jego sprawnym użyciu: szkołę wywodzącą się z tradycji Baudouina de Courtenay, reprezentowanej, m.in. przez Stanisława Szobera, która utrzymuje, że nie ma związku między znajomością norm gramatycznych a działalnością językową człowieka, oraz poglądy innych językoznawców, np. Witolda Doroszewskiego, Zenona Klemensiewicza czy Jana Tokarskiego, według których wiedza o języku znacząco przyczynia się do jego rozwoju. Sama autorka twierdzi, że uwewnętrzniona gramatyka, czyli „wrodzona predyspozycja do zachowań werbalnych”, nie wystarcza do osiągnięcia dużej sprawności językowej. Nieodzowna jest nauka dostarczająca „informacji o różnych uwarunkowaniach sytuacyjno-pragmatycznych, które należy wziąć pod uwagę w tworzeniu wypowiedzi oraz ćwiczeń usprawniających porozumiewanie się” (2004: 109-10). Kowalikowa kwestionuje przydatność samego opisu języka i postuluje sfunkcjonalizowanie gramatyki, a tym samym zniesienie podziału na „tradycyjnie wyodrębnione komponenty kształcenia językowego: teoretyczny (nauki o języku)

i praktyczny (nauka języka)” (2004: 110). Koncentracja na pragmatycznym i komunikacyjnym aspekcie kształcenia językowego oraz kształtowaniu procesu budowania świadomości językowej obowiązuje od momentu opublikowania w 1999 roku Podstawy programowej dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum (Kowalikowa, 2004: 88; 2012: 20). Podkreślono w niej konieczność integralnego traktowania problematyki języka, literatury, kultury i komunikacji, utrzymania równowagi pomiędzy wiedzą o języku i umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi oraz funkcjonalne podejście do gramatyki (Bartmiński, 1999: 60).

W dydaktyce języków obcych od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku główny nacisk został położony na wiedzę językową, która *de facto* jest rozumiana jako element kompetencji komunikacyjnej. Duży wpływ na obniżenie roli wiedzy o języku w nauczaniu języków obcych miały zmiany zachodzące w językoznawstwie stosowanym, przede wszystkim wprowadzenie pojęcia kompetencji komunikacyjnej (Canale i Swain, 1980), rozwój kognitywnego podejścia do uczenia i nauczania języków (np. Skehan, 1998), upowszechnienie się metody komunikacyjnej oraz próby tworzenia programów organizowanych wokół funkcjonalnych zastosowań języka (np. Finnocchiaro i Brumfit, 1983). Podkreślanie czynnej, twórczej roli użytkownika języka oraz popularyzacja podejść funkcjonalnych, zakorzenionych społecznie i kulturowo, zamiast tradycyjnej prezentacji wyizolowanych elementów języka charakterystycznej dla strukturalizmu, stwarzały idealne warunki do podkreślenia potrzeby rozwoju wiedzy językowej, związanej z umiejętnościami, zoperacjonalizowanej w działaniach językowych. Takie tendencje skutkowały jednocześnie rozpowszechnieniem się krytycznego nastawienia do podejść tradycyjnych, opartych na lingwistycznym opisie języka, postrzeganych jako archaiczny, autorytarny, ukierunkowany na nauczyciela sposób nauczania o języku, a nie języka.

Należy jednak zauważyć, że obecność wiedzy o języku rozumianej jako wiedza teoretyczna w nauczaniu języków obcych opartym na podejściu komunikacyjnym w ostatnich dziesięcioleciach przechodziła różne fazy – od całkowitej absencji treści teoretycznych (np. „silna wersja” metody komunikacyjnej) do ponownego dostrzegania potrzeby kształcenia ucznia w zakresie wiedzy o języku (Swan, 1985). Ponadto współczesne koncepcje kształcenia bazujące na idei autonomii uczącego się i nauczyciela

odwołują się do możliwości wyboru sposobu nauki i nauczania. Podejście postmetodyczne oparte na pedagogice krytycznej (Kumaravadivelu, 2003) zakłada czynną rolę nauczyciela w tworzeniu własnych metod nauczania dostosowanych do kontekstu edukacyjnego, a więc sankcjonuje również odwoływanie się do modeli lingwistycznych. Wydaje się jednak, że nadal obowiązującym paradygmatem jest przyswajanie kodu językowego w działaniach komunikacyjnych, czyli w interakcji społecznej (Dakowska, 2008: 85).

Europejska polityka językowa również opiera się na założeniu, że podstawowym celem kształcenia jest doskonalenie umiejętności komunikacyjnych. Autorzy dokumentów przygotowanych przez instytucje europejskie, przede wszystkim Radę Europy, szczególną uwagę poświęcają analizie potrzeb komunikacyjnych użytkowników języka oraz opracowaniu instrumentów umożliwiających opis umiejętności niezbędnych do zaspokojenia tych potrzeb (Pawlak i Fisiak, 2007: 5). Dokumenty te stanowią bazę wyjściową przy opracowywaniu zarówno podstaw programowych, jak i bardziej szczegółowych programów nauczania na wszystkich szczeblach kształcenia językowego w polskich szkołach, a także tworzą ramy ewaluacji umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli języków i kompetencji językowych uczących się.

Celem niniejszego artykułu jest analiza ilościowo-jakościowa obecności treści dotyczących wiedzy o języku w wybranych dokumentach europejskich. Należy podkreślić, że w poniższej publikacji wiedza o języku w kontekście uczenia się i nauczania języków jest rozumiana jako teoretyczna (uzewnętrzniona, podawana *explicite*) znajomość podsystemów językowych (fonicznego, graficznego, leksykalnego i składniowego), odmian i rejestrów danego języka, sposobów organizacji dyskursu. Na potrzeby tej publikacji zostały wybrane następujące dokumenty:

1. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
2. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.
3. Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat.
4. Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat.



5. Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów.
6. Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków.

## **1. Wiedza o języku w wybranych dokumentach europejskich**

Analizę zaczynamy od najbardziej ogólnych wskazań dotyczących celów edukacji zawartych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Tytuł dokumentu zawartego w zaleceniach Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia sugeruje, że wytyczne w nim podane należy postrzegać jako bezterminowo nadrzędne, niezbędne i przydatne wszystkim ustawicznie uczącym się. W dokumencie (2006: L 394/13) zdefiniowano kompetencje kluczowe jako umiejętności niezbędne każdej osobie do rozwoju osobistego i samorealizacji, stanowiące podstawę integracji społecznej i zatrudnienia oraz bycia aktywnym obywatelem. Za podstawowe kompetencje, które powinni uzyskać obywatele krajów europejskich, uznano:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz
- 8) świadomość i ekspresję kulturalną (2006: L 394/13).

W odniesieniu do umiejętności sprawnego porozumiewania się w języku ojczystym w dokumencie stwierdzono, że celem ma być budowanie kompetencji komunikacyjnej, która wymaga znajomości „słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka” i „głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka”, a także świadomości „głównych typów interakcji słownej” i „zmienności języka i sposobów porozumiewania

się w różnych kontekstach” (2006: L 394/14). Opis umiejętności porozumiewania się w językach obcych zawiera identyczne cechy kompetencji komunikacyjnej, wzbogacone o znajomość „konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego” (2006: L 394/14). Ponadto podkreślono konieczność świadomości „różnorodności kulturowej” (2006: L 394/15).

Pomimo lakonicznego przekazu opis umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych zawarty w dokumencie obejmuje odniesienia do wiedzy o języku. Odwołanie do *znajomości* i *świadomości* podsystemów i społeczno-kulturowych aspektów języka może sugerować, że umiejętność sprawnego posługiwania się językiem nie jest kształtowana wyłącznie przez uczestniczenie w działaniach komunikacyjnych, ale również przez świadomościowe uczenie się kodu (Grucza i Dakowska, 1997; Dakowska, 2008). Istotny jest brak zasadniczego rozróżnienia między doskonaleniem sprawności posługiwania się językiem ojczystym a uczeniem się języków obcych. W obu przypadkach celem nadrzędnym jest kształcenie umiejętności produktywnych i receptywnych – rozumienia ze słuchu, mówienia, czytanie i pisanie (2006: L 394/14). Znajomość gramatyki jest związana z funkcjonalnym użyciem struktur, a nie z opisem lingwistycznym. W przypadku języków obcych opis pożądanej wiedzy, umiejętności i postaw przywodzi na myśl koncepcję interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram, 1997).

Kolejne dokumenty poddane analizie zostały stworzone przez zespoły eksperckie Rady Europy lub były projektami zainicjowanymi przez tę instytucję. Do ich nadrzędnych celów można m.in. zaliczyć stworzenie narzędzi do zewnętrznej ewaluacji i samooceny umiejętności komunikacyjnych, promowanie autonomii uczącego się i ustawicznego uczenia się oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur.

### **1.1. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie**

Najważniejszym dokumentem Rady Europy dotyczącym kształcenia językowego jest publikacja programowa Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001) przygotowana przez zespół ekspertów Language Policy Division, której polska wersja nosi tytuł Europejski system opisu kształcenia językowego: ucze-

nie się, nauczanie, ocenianie (2003). Dokument określa ramy pojęciowe i ogólne wskazania metodyczne wspólne dla całej Europy oraz proponuje uniwersalny system oceny biegłości językowej.

Celem Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (zwanego dalej ESOKJ) było opracowanie podstaw do tworzenia programów nauczania, specyfikacji egzaminacyjnych i podręczników, które mogą służyć dydaktykom i instytucjom oświatowym w różnych krajach europejskich. Takie założenie wymaga redefinicji pojęcia *znajomość języka*. Dlatego ESOKJ proponuje własną koncepcję kompetencji komunikacyjnej, którą opisuje jako „wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem” (ESOKJ, 2003: 13). Analiza odwołań do wiedzy o języku w tym modelu pozwala sądzić, że autorzy dokumentu przypisują pewne znaczenie wiedzy o języku.

Według ESOKJ (2003: 21-23) użytkownicy języka powinni rozwijać zarówno kompetencje ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Kompetencje ogólne stanowią podstawę każdego elementu kompetencji komunikacyjnych i obejmują:

- wiedzę, czyli wiedzę deklaratywną (*savoir*),
- umiejętności praktyczne, czyli wiedzę proceduralną (*savoir-faire*),
- uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*),
- umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*).

Kompetencje ogólne są określane jako niezwiązane z językiem, ale stosowane również w działaniach językowych (ESOKJ, 2003: 20). Wiedza deklaratywna ułatwia, między innymi, „odkrywanie struktur i sposobów funkcjonowania świata i ustalanie standardów terminologicznych pozwalających na ich opisywanie i analizowanie” (ESOKJ, 2003: 94). Dostarcza zatem również narzędzi do analizy zjawisk i relacji językowych, a więc szeroko pojętej wiedzy o języku.

Umiejętność uczenia się jest uzależniona od pozostałych trzech komponentów: wiedzy deklaratywnej, wiedzy proceduralnej i uwarunkowań osobowościowych. W odniesieniu do wiedzy deklaratywnej jako istotny element umiejętności uczenia się w ESOKJ wymieniono „znajomość zasad gramatycznych nowego języka (np. stosowanie reguł morfosyntaktycznych i deklinacji)” (ESOKJ, 2003: 23). Bez wątplenia formalna znajomość systemu języka może znacząco wspomagać jego uczenie się, szczególnie

w środowiskach edukacyjnych, w których możliwość naturalnego nabywania języka jest ograniczona.

Głównym elementem modelu kompetencji komunikacyjnej według ESOKJ są językowe kompetencje komunikacyjne, które stanowią trzy komponenty:

- kompetencje lingwistyczne,
- kompetencje socjolingwistyczne,
- kompetencje pragmatyczne.

W odróżnieniu od innych modeli kompetencji komunikacyjnej ESOKJ nie oddziela składników teoretycznych i praktycznych, każda bowiem wymieniona kompetencja obejmuje zarówno znajomość wiedzy systemowej czy konwencji, jak i umiejętność ich zastosowania (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 99).

W przypadku wiedzy o języku najistotniejszy jest zaprezentowany opis kompetencji lingwistycznej, która obejmuje „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka, niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem danych form językowych. (...) Wiedza ta może być świadoma i łatwo wyrażalna, może też taka nie być” (ESOKJ, 2003: 23). Autorzy ESOKJ opierają się na normatywnym modelu opisu języka, argumentując, że chociaż jest on niedoskonały i często poddawany krytyce, to nadal nie ma konkurencji i jest zakorzeniony w tradycji. Kompetencja lingwistyczna została podzielona zgodnie z tym założeniem na następujące części:

- kompetencja leksykalna: stałe wyrażenia (utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, szablonowe zwroty), pojedyncze słowa (elementy kategorii otwartych, np. rzeczownik, czasownik, i zamknięte zbiory leksykalne, np. elementy gramatyczne);
- kompetencja gramatyczna: elementy, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy opisowe, związki, morfologia, składnia;
- kompetencja semantyczna: związki między słowem a ogólnym kontekstem, związki wewnątrzleksykalne;
- kompetencja fonologiczna: jednostki dźwiękowe, cechy fonetyczne, prozodia;
- kompetencja ortograficzna: pisownia wyrazów, interpunkcja;

- kompetencja ortoepiczna: zasady pisowni, konwencje słownikowe (ESOKJ, 2003: 99-106).

Opis pozostałych składników wchodzących w skład kompetencji lingwistycznej, a więc kompetencja socjolingwistyczna i pragmatyczna, także odnosi się do elementów wiedzy o języku. Uwzględnia m.in. znajomość konwencji grzecznościowych, rejestrów językowych, odmian regionalnych i dialektów czy wiedzę dotyczącą organizacji dyskursu.

W opisie powyższych kompetencji wyraźnie zaznaczono elementy, które tworzą system językowy i stanowią bazę tradycyjnie rozumianej wiedzy o języku. Ponadto podkreślono, że znajomość tych elementów może być uzewnętrzniona, a więc może służyć jako narzędzie rozwoju językowego. Model kompetencji komunikacyjnej zaproponowany w wyżej wymienionym dokumencie umożliwia zatem różne podejścia glottodydaktyczne, w tym wykorzystanie metody odwołującej się do elementów wiedzy o języku.

Autorzy ESOKJ zaznaczają, że dokument podaje ramy ogólne i nie narzuca żadnej konkretnej metody kształcenia. Przykład takiej elastyczności stanowią proponowane sposoby rozwijania kompetencji gramatycznej, wśród których występują metody indukcyjne: kontakt z materiałem gramatycznym w autentycznych tekstach czy ukazanie nowych elementów w specjalnie przygotowanych kontekstach, eksperymentalne: formułowanie hipotez przez uczących się, ale również dedukcyjne, obejmujące prezentację wzorów formalnych popartą objaśnieniami za pomocą meta-języka oraz ćwiczeniami gramatycznymi (ESOKJ, 2003: 132).

Ogólne założenie dokumentu określono jako *podejście zadaniowe*, w którym uczący się i użytkownicy języka podejmują działania językowe mające na celu wykonanie określonych zadań. Działania językowe są uzależnione od kontekstu i wspomagane odpowiednimi strategiami komunikacyjnymi (ESOKJ, 2003: 20). To podejście bez wątpienia przypomina szeroko rozumianą metodę komunikacyjną czy klasyczną metodą zadaniową (Prabhu, 1987; Willis, 1996). Autorzy ESOKJ rozumieją jednak pojęcie zadania jako wykraczające poza typową sytuacją komunikacyjną (np. rozmowa z urzędnikiem) i obejmujące również *działania metakomunikacyjne*, np. ocenę jakości wykonanego zadania, ćwiczenie formy językowej pozbawionej kontekstu (ESOKJ, 2003: 136). Na poziomie opisu

kompetencji użytkownika języka oraz bardzo ogólnie zarysowanego podejścia pedagogicznego można stwierdzić, że w dokumencie zakłada się możliwość wykorzystywania formalnej wiedzy o języku w kształceniu językowym.

Jednym z ważniejszym celów ESOKJ było stworzenie opisu umiejętności użytkownika języka na różnych poziomach biegłości językowej. Dokument może służyć jako punkt odniesienia przy tworzeniu specyfikacji programowych czy egzaminacyjnych oraz może tworzyć ogólne ramy referencyjne dla systemów oceniania. Wskaźniki biegłości językowej zastosowane w tym systemie oparte są wyłącznie na mniej lub bardziej ogólnych opisach umiejętności językowych i nie zawierają żadnych odniesień do kategorii lingwistycznych. Można zatem stwierdzić, że wiedza o języku jest obecna w ESOKJ bezpośrednio lub pośrednio w charakterystyce kompetencji użytkownika języka i metod rozwijania tych kompetencji, a system opisu umiejętności językowych jest całkowicie oparty na założeniach podejścia komunikacyjnego.

### **1.2. Europejskie portfolia językowe**

Europejskie portfolio językowe (zwane dalej EPJ) jest narzędziem do samooceny i refleksji przeznaczonym dla osób uczących się języków. Występuje w różnych wersjach w zależności od wieku i kraju użytkowników. Główne założenia EPJ to kształtowanie umiejętności samooceny, podnoszenie świadomości językowej, autonomizacja uczącego się oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowej i umiejętności refleksji nad procesem uczenia się (Komorowska, 2012: 146). Wskaźniki biegłości służące do autoewaluacji są oparte na systemie opisu umiejętności w ESOKJ, nie zawierają zatem żadnych odniesień do wiedzy o języku. Można jednak spodziewać się odwołań do wiedzy lingwistycznej i metajęzyka w tych sekcjach polskich wersji EPJ, które dotyczącą sposobów uczenia się.

Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat nie zawiera elementów wiedzy o języku, co wydaje się oczywiste, zważywszy na wiek użytkowników. Europejskie portofolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat odnosi się pośrednio lub bezpośrednio do wiedzy lingwistycznej w sekcjach dotyczących strategii uczenia się i pomocy edukacyjnych. Te odwołania są jednak nieliczne: W EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat (2004: 11, 13) występują dwa odniesienia:

Z czego korzystam, gdy uczę się języków?

- Książki do nauki języka, np. gramatyka

Jak się uczę języków?

- Sprawdzam formy potrzebnych mi słów w tablicach gramatycznych.

Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat (2015: 25) zawiera również dwa odwołania do wiedzy o języku:

Co robię, aby zrozumieć formy i reguły gramatyczne:

- Wybieram ćwiczenia, w których trzeba zastosować regułę, której nie jestem pewna/pewny. Sprawdzam podany przykład i wyjaśnienie tej reguły w podręczniku;
- Staram się odkryć samodzielnie (lub w grupie) zasadę, według której tworzy się daną formę lub strukturę.

W Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (2006: 25) liczba odniesień do wiedzy lingwistycznej jest większa (9) i dotyczy sposobów uczenia się gramatyki:

1. Staram się zrozumieć każdą regułę gramatyczną.
2. Uczę się reguł na pamięć.
3. Analizuję materiał gramatyczny w formie tabel, zestawień, schematów.
4. Zapamiętuję zdania ilustrujące reguły gramatyczne.
5. Jestem w stanie odkryć regułę gramatyczną na podstawie tekstu lub zdań przykładowych.
6. Rozwiązuję wiele zadań i testów gramatycznych.
7. Znam podstawową terminologię gramatyczną.
8. Korzystam z materiałów pomocniczych (m.in. gramatyki podręczne, części gramatyczne słowniki).
9. Prowadzę zeszyt, w którym notuję wszystkie poznane reguły gramatyczne i zdania przykładowe.

Wiedza językowa i samodzielność uczącego się zwiększa się wraz z wiekiem i kolejnymi etapami kształcenia, co znajduje odzwierciedlenie w proporcjach odniesień do wiedzy o języku w kolejnych wersjach EPJ. Sugestia potrzeby znajomości metajęzyka występuje dopiero na poziomie ponadgimnazjalnym. Wydaje się jednak, że polskie wersje Europejskiego portfolio językowego skupiają się raczej na promowaniu nauki języka w sytuacjach komunikacyjnych. Nieliczne w istocie odniesienia do wiedzy



lingwistycznej dotyczą wyłącznie sposobów samodzielnego uczenia się gramatyki.

### **1.3. Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków**

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (zwane dalej EPS) jest dokumentem przeznaczonym dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych. Jego główną funkcją jest dostarczenie narzędzi samooceny wspomagających monitorowanie postępów w edukacji nauczycielskiej. Ma ono również na celu wspieranie refleksji nad kompetencjami dydaktycznymi i wiedzą stanowiącą ich podstawę oraz zachęcanie do dyskusji uczestników procesu kształcenia: studentów, wykładowców i nauczycieli – opiekunów praktyk (EPS, 2007:7).

Do samooceny kompetencji związanych z nauczaniem języków użyto w EPS ponad 190 deskryptorów uznawanych za „zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać” (EPS, 2007: 8). Zostały one podzielone na siedem kategorii:

1. Kontekst (23 deskryptory).
2. Metody i techniki nauczania (57 deskryptorów).
3. Pomoce dydaktyczne (11 deskryptorów).
4. Planowanie lekcji (22 deskryptory).
5. Prowadzenie lekcji (27 deskryptorów).
6. Samodzielne uczenie się (28 deskryptorów).
7. Ocena wyników nauki (27 deskryptorów).

Obecności nawiązań do wiedzy o języku należałoby oczekiwać przede wszystkim w kategoriach drugiej, czwartej, piątej i szóstej. Na 46 stron dokumentu będącego narzędziem samooceny umiejętności składających się na warsztat zawodowy nauczyciela języka obcego zaledwie dwie strony zostały poświęcone refleksji nad aspektami odnoszącymi się bezpośrednio do wiedzy o języku (samoocena dotyczy umiejętności nauczania gramatyki i słownictwa). Zacytujmy jako przykład deskryptory skłaniające przyszłych nauczycieli języków do namysłu nad wiedzą o języku użyte w drugiej kategorii, tj. metody i techniki nauczania, w sekcji poświęconej nauczaniu gramatyki, w której trzy z pięciu deskryptorów zawierają odniesienia do wiedzy lingwistycznej:



2. Potrafię zapoznawać uczniów ze sposobami radzenia sobie z nowymi lub nieznanymi strukturami gramatycznymi (prezentacja dokonywana przez nauczyciela, podnoszenie świadomości językowej, odkrywanie reguł i prawideł itp.) i pomagać im w ich stosowaniu.
3. Potrafię odpowiadać na zadawane przez uczniów pytania dotyczące struktur gramatycznych i, jeśli to konieczne, zarekomendować im odpowiednie książki do nauki gramatyki.
4. Potrafię używać terminologii gramatycznej odpowiednio do potrzeb i oczekiwań uczniów.

(EPS, 2007: 27)

Ponadto zagadnienia składające się na wiedzę o języku pojawiają się sporadycznie w innych sekcjach. W kategorii piątej i szóstej poświęconych prowadzeniu lekcji i samodzielnemu uczeniu się znajdujemy odpowiednio następujące deskryptory:

3. Potrafię używać języka docelowego jako metajęzyka.
1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które zachęcają uczniów do refleksji nad posiadaną wiedzą i kompetencjami.

(EPS, 2007: 42)

(EPS, 2007: 44)

Liczbę odwołań do wiedzy o języku w poszczególnych kategoriach dydaktycznych podano w tabeli 1. Uderza ich niewielka liczba – w całym dokumencie jest ich 19, co stanowi zaledwie 9,7% wszystkich deskryptorów użytych do samooceny kompetencji zawodowych studentów – przyszłych nauczycieli języków.

Tabela 1. Liczba odwołań do wiedzy o języku w poszczególnych kategoriach EPS

Lp.	Kategoria	Całkowita liczba deskryptorów użytych w danej kategorii	Liczba odwołań do wiedzy o języku (9,7%)
1	Kontekst	23	0
2	Metody i techniki nauczania	57	13 (23%)
3	Pomoce dydaktyczne	11	1 (0,9%)
4	Planowanie lekcji	22	2 (9,0%)
5	Prowadzenie lekcji	27	1 (0,04%)
6	Samodzielne uczenie się	28	1 (0,03%)
7	Ocena wyników nauki	27	1 (0,04%)

Wiedza o języku, aczkolwiek obecna w EPS, stanowi niewielką część wśród zagadnień poddawanych refleksji, postrzeganych jako niezbędne w wyposażeniu zawodowym przyszłych nauczycieli języków. Pojawiają się w EPS wyrażenia bezpośrednio utożsamiane z wiedzą o języku, np.: *podnoszenie świadomości językowej, odkrywanie reguł i prawideł, używanie terminologii gramatycznej, metajęzyk*, lecz w znikomym zakresie uwzględniono rozumienie wiedzy o języku jako podawanie informacji teoretycznych. Znajomość treści z zakresu wiedzy lingwistycznej powinna służyć studentom przede wszystkim do podnoszenia świadomości językowej uczniów – w dokumencie promuje się podejście indukcyjne, akcentując czynną rolę uczącego się w odkrywaniu treści teoretycznych. Należy również zauważyć, że dużo uwagi poświęcono kwestiom pośrednio powiązanym z wiedzą o języku, składającym się na kompetencje socjolingwistyczną, dyskursywną i strategiczną.

## Wnioski

Po dokonaniu analizy wybranych dokumentów europejskich dotyczących kształcenia językowego pod kątem obecności wiedzy o języku rozumianej jako treści teoretyczne podawane *explicite* należy wnioskować, iż we wszystkich omówionych publikacjach występuje dominacja wiedzy językowej nad wiedzą o języku. Obserwujemy wyraźną marginalizację roli wiedzy lingwistycznej, która pojawia się głównie w kontekście uczenia się i nauczania gramatyki. Preferowane jest jednak podejście indukcyjne, służące aktywizacji uczącego się i podnoszeniu jego świadomości językowej. Ponadto założenia omawianych dokumentów opierają się na podejściach funkcjonalnych, w których nie znajomość reguł językowych, lecz umiejętność wykonania zadań językowych w określonym kontekście ma zasadnicze znaczenia. Współcześnie obowiązujące koncepcje edukacyjne, takie jak autonomia uczącego się i podejścia postmetodyczne zakładają wprawdzie, że uczący się i nauczyciel mogą dostosowywać metody i strategie do kontekstu społeczno-kulturowego i własnych potrzeb lub preferencji, wydaje się jednak, że w analizowanych dokumentach został odzwierciedlony głównie paradygmat komunikacyjny obowiązujący od dekad.

Promowanie takich tendencji może skutkować utrwalaniem przekonania, że nauczanie języka należy ograniczać wyłącznie do rozwijania praktycznych umiejętności komunikacyjnych. Kształtowanie u uczących się negatywnych postaw wobec wiedzy o języku może prowadzić do osłabienia wrażliwości językowej uczących się i zmniejszyć ich szansę ciągłego doskonalenia języka. Jednak kształcenie językowe w polskiej szkole oparte jest nadal w dużej mierze na tradycyjnym nauczaniu gramatyki i wyizolowanych jednostek leksykalnych, a rozwój umiejętności, szczególnie mówienia i pisania, jest zaniedbywany. Praktyka edukacyjna wskazuje zatem, że odniesienia do wiedzy teoretycznej są istotnym elementem naszej kultury nauczania. Nie wydaje się prawdopodobne, żeby europejskie dokumenty dotyczące polityki i praktyki językowej miały bezpośredni wpływ na środowisko szkolne, lecz obowiązujące w nich wytyczne wpływają na założenia programowe i materiały służące do nauki języków.

## Materiały źródłowe

- Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M. (koordynator projektu), Sikora-Banasik D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Bartczak E., Lis Z., Marciniak I. i Pawlak M. (koordynator projektu), (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Chomsky N. (1965/2014), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Coste D., North B., Sheils J. i Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B. (koordynator projektu), Kofman D., Ryciuk D. i Żmudzka D. (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B. i Wajda E. (2015), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, wyd. III, Warszawa: ORE, <https://www.ore.edu.pl>.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H. i Soghikyan K. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie*

*refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, tłum. M. Pawlak, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl>, dostęp: 15.04.2017.

## Bibliografia

- Bartmiński J. (1999), *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, <http://www.bc.ore.edu.pl>, dostęp: 15.04.2017.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Ceedon: Multilingual Matters.
- Canale M. i Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, "Applied Linguistics", 1, 1-47.
- Dakowska M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Finnocchiaro M. i Brumfit C. (1983), *The Functional-Notional Approach*, Oxford: Oxford University Press.
- Grucza F. i Dakowska M. (red.), (1997), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, „Lingwistyka Stosowana”, 2, 41-68.
- Kowalikowa J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków: Universitas, s. 85-135.
- Kowalikowa J. (2012), *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*, w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, B. Niesporek-Szamburska (red.), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15-26.
- Komorowska H. (2012), *The EPOSTL and the European Language Portfolio*, w: Newby D. (red.), *Insights into the European Portfolio for Student teachers of Languages (EPOSTL)*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, s. 132-153.
- Kumaravadelu B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven: Yale University Press.
- Pawlak M. i Fisiak J. (2007), *Wprowadzenie*, w: *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, M. Pawlak i J. Fisiak (red.), Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 5-7.
- Prabhu N. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.

Swan M. (1985), *A Critical Look at the Communicative Approach* (1), "ELT Journal", 39 (1), 2-12.

Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman ELT.

## Summary

### KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE IN THE LIGHT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY. AN ANALYSIS OF SELECTED EUROPEAN DOCUMENTS

This article reflects upon the place of *knowledge about language* (in contrast to *language knowledge*) in the process of the development of communicative competence of foreign language learners in the light of current European educational policy recommended by the institutions of the European Union and the Council of Europe. Selected documents such as the *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2006), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Polish versions of *European Language Portfolio* for learners at different age groups and the *Portfolio for student-teachers of languages* were briefly analyzed both qualitatively and quantitatively. These documents may be used for preparing core curricula and more detailed teaching programmes and syllabuses for foreign language courses in Polish schools at all educational levels. Moreover, they form a framework both for the assessment of didactic skills of future foreign language teachers and for the evaluation of the competences of learners as foreign language users. The analysis reveals that references to the *knowledge about language* are occasional. In all examined documents the main focus is on learning and teaching a foreign language for purely communicative purposes, emphasizing *language knowledge* over *knowledge about the language*.

**KEYWORDS:** knowledge about the language, language knowledge, documents of the Council of Europe, portfolio



JOANNA OLECHNO-WASILUK  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

## Wiedza o języku w artykułach hasłowych rosyjskich słowników lingwokulturologicznych na przykładzie słownika *Rosyjskie słowo – rosyjski świat*

**STRESZCZENIE:** Współczesna leksykografia to próba kompleksowego przedstawienia jednostki językowej, a nie ograniczenie się do opisu systemu języka. Zwiększa się charakter encyklopedyczności słowników. Ich autorzy rozumieją, że informacja „ekstralingwistyczna” („pozajęzykowa”) w słowniku lingwistycznym jest niezbędna dla pełnego zrozumienia tła asocjacyjnego, które określa specyfikę rozumienia danego słowa. Coraz więcej uwagi zwraca się na to, jak język funkcjonuje w świadomości językowej jego użytkowników. Przedmiotem niniejszego artykułu jest wiedza o języku zawarta w artykułach hasłowych najnowszych dzieł leksykograficznych – słowników lingwokulturologicznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** lingwokulturologia, słownik lingwokulturologiczny, wiedza o języku, artykuł hasłowy, informacja ekstralingwistyczna (pozajęzykowa)

Jednym ze źródeł wiedzy o języku są słowniki. Dzięki nim uczący się języków obcych mają możliwość poznać bogactwo językowe i wyrażać swoje myśli w innych językach.

Słownik to nie tylko system wzajemnie ze sobą powiązanych znaków, to przede wszystkim „mapa” ludzkiego doświadczenia. Eksponuje to, co w owym doświadczeniu jest godne uwagi w aspekcie jednostkowym oraz

„poprzez regularność i powtarzalność zjawisk, ujawnia sposoby interpretowania świata” (Tokarski, 2014: 21).

Ostatnie dziesięciolecia XX wieku oraz początek wieku XXI to „złota era” w leksykografii rosyjskiej. Należy podkreślić, że współczesna leksykografia nie ogranicza się do opisu systemu języka, ale podejmuje próbę kompleksowego przedstawienia jednostki językowej. Coraz więcej uwagi zwraca się na to, jak język funkcjonuje w świadomości językowej<sup>1</sup> jego użytkowników.

We współczesnych badaniach podkreśla się, że każdy język buduje swój „semantyczny wszechświat”, a użycie słowa w dużej mierze determinowane jest przez to, jak ono odzwierciedla świat. Podejście do języka jako fenomenu kultury spowodowało zwiększenie zainteresowania komponentem narodowo-kulturowym jednostki językowej, co znalazło swoje odzwierciedlenie również w leksykografii.

Ze względu na sposób objaśniania jednostki językowej słowniki dzielą się na lingwistyczne i encyklopedyczne. Główny „bohater” słownika lingwistycznego to słowo, a słownika encyklopedycznego – przedmiot, realia. Lingwiści opisują świat słów, ich formy i znaczenia, autorzy encyklopedii systematyzują świat rzeczywistości z jej przedmiotami w konkretnej czasoprzestrzeni (JSM, 2004: 7-8).

We współczesnej leksykografii zwiększa się charakter encyklopedyczności słowników. Ich autorzy zaznaczają, że informacja „ekstralingwistyczna” („pozajęzykowa”) w słowniku lingwistycznym jest niezbędna dla pełnego zrozumienia tła asocjacyjnego, które określa specyfikę rozumienia danego słowa. W rosyjskiej leksykografii obserwujemy odejście od leksykografii lingwocentrycznej (lingwistykocentrycznej) – nastąpił zwrot w kierunku leksykografii antropocentrycznej<sup>2</sup>. Nie oznacza to jednak, że nie powstają tzw. słowniki systemowe.

<sup>1</sup> Świadomość językowa – to wiedza kojarzona ze znakiem językowym. Pojęcie świadomości językowej zostało sformułowane w trakcie badań nad przyczynami powstawania konfliktów komunikacyjnych, kiedy to zauważono istnienie różnic w obrazach świadomości językowej konkretnych znaków językowych przedstawicieli różnych kultur (Синячкин i in., 2008: 111).

<sup>2</sup> O dwóch koncepcjach w leksykografii pisał J.N. Karaułow (Караулов, 1988), a także W.W. Morkowkin (Морковкин, 1988).



Głównym przejawem antropocentryzmu w leksykografii jest zwrot w kierunku adresata, odpowiedź na jego konkretne potrzeby. Ponadto, jak podkreślają językoznawcy, słownik antropocentryczny powinien wpływać na świadomość językową jego użytkownika (Морковкин, 1986: 104).

Wśród najnowszych słowników o orientacji antropocentrycznej wyróżnić możemy między innymi słowniki lingwokulturologiczne, które częściej zaczęły pojawiać się wraz z rozwojem lingwokulturologii. Adresatami tych publikacji są uczący się języka rosyjskiego jako obcego a także ich nauczyciele. Zadaniem słowników jest przekazanie uczącym się takiego materiału aby nie tylko wzbogacić ich wiedzę o języku i kulturze ale również by pomóc im w zrozumieniu świadomości Rosjan.

O tym, że słownik powinien zawierać informacje nie tylko językowe mówił już Lew W. Szczerba – autor pierwszej rosyjskiej typologii słowników<sup>3</sup>. Kontynuatorem podobnej wizji słownika był inny rosyjski leksykograf Walery W. Morkowkin. Uważał on, że „artykuł hasłowy powinien zawierać informacje nie tylko językowe ale też encyklopedyczne, dotyczące opisywanego hasła słownikowego” (Морковкин, 1999: 145). Ten sam uczony mówił również o „kompleksowym” opracowaniu językowym każdego hasła słownikowego. Morkowkin podkreślał, że „celem takiego opracowania jest nie tylko zapoznanie czytelnika z językowymi cechami hasła słownikowego, dzięki którym będzie je nie tylko rozumiał ale w razie konieczności, będzie je też wykorzystywał w swoich wypowiedziach” (Морковкин, 1999: 145). Włodzimierz A. Kozyriew i Walentyna D. Czerniak podkreślają, że w słownikach lingwokulturologicznych bardzo ważna jest informacja encyklopedyczna i przedstawienie semantycznego potencjału słowa, które przechowuje kulturową pamięć narodu (Козырев, Черняк, 2000: 290).

Słowo budzi konkretne skojarzenia, dlatego jeśli w świadomości uczących się nie ma odpowiedniej wiedzy na temat treści kulturowej danej jednostki językowej, to skojarzenia z tym słowem będą ubogie i inne niż rodzimych użytkowników języka (KKR, 2006: 3-4). Siergiej G. Workacziew podkreślał, że artykuł hasłowy powinien wskazywać na

<sup>3</sup> Zob. (Щерба, 1974).

miejsce, jakie zajmuje opisywany koncept w systemie leksykalnym języka, powinien wskazywać na jego związki paradygmatyczne, syntagmatyczne oraz słotwórcze (Боркачев, 2001: 66). Natalia J. Szwiedowa dodaje, że artykuł hasłowy powinien informować o różnych kontekstach użycia słowa, mówić o tych stylistycznych i funkcjonalnych sferach, do których słowo należy (Шведова, 1988: 6).

Uczeni wciąż stawiają pytanie, jak dużo wiedzy „pozajęzykowej”, „ekstralingwistycznej” powinien zawierać opis leksykograficzny w słowniku lingwokulturowym. Również polscy lingwiści poruszają tę kwestię w swoich badaniach. Ryszard Tokarski, np. bada kwestie zależności między danymi językowymi i encyklopedyczną wiedzą o świecie we współczesnych teoriach semantycznych (Tokarski, 2014: 37). Kwestia ta jest też przedmiotem badań innego polskiego językoznawcy – profesora Franciszka Gruczy<sup>4</sup>.

W niniejszym artykule zostanie zbadany stosunek informacji językowej do pozajęzykowej (encyklopedycznej) w artykułach hasłowych słownika *Rosyjskie słowo – rosyjski świat. Lingwokulturowy słownik-minimum* (RS-RŚ), wydanego w Ufie w Rosji w 2010 roku. Zwrócimy uwagę na to, jaki rodzaj informacji językowej występuje w analizowanym dziele leksykograficznym. Informację encyklopedyczną rozumieć będziemy jako informację o miejscu i znaczeniu danej jednostki językowej w historii oraz kulturze Rosji.

W opisie hasła słownikowego istotną rolę odgrywa kwalifikator, czyli „informacja, zwykle w postaci skrótu, podawana przed niektórymi definicjami w słowniku lub encyklopedii, określająca zakres użycia danego wyrazu lub jego charakter” (NSJP 2002:390). Na podstawie takich kwalifikatorów<sup>5</sup> sporządziliśmy listę informacji najczęściej zamieszczanych w artykułach hasłowych. Są to:

1. Informacja o wymowie (transkrypcja fonetyczna).
2. Informacja o pochodzeniu słowa – etymologia.
3. Informacja gramatyczna (przynależność do części mowy, końcówki fleksyjne i inne).

<sup>4</sup> Zob. (Grucza, 2012).

<sup>5</sup> Głównie na podstawie kwalifikatorów *Wielkiego słownika języka rosyjskiego* S.I. Ożegowa i N.J. Szwiedowej.

4. Informacja semantyczna – znaczenie słowa.
5. Informacja encyklopedyczna.
6. Informacja o związkach synonimicznych i antonimicznych.
7. Informacja o chronologii.
8. Informacja o źródłach, wykorzystanych do opisu hasła słownikowego.

Badany przez nas słownik składa się z pięciu rozdziałów: *Leksyka bezekwiwalentna* (podrozdziały: *Człowiek, Społeczeństwo, Przyroda*), *Koncepty i realia kultury rosyjskiej*, *Leksyka z tłem znaczeniowym* (kulturowym), *Tematyczny słownik-minimum*, *Słownik słów przestarzałych i nacechowanych stylistycznie*.

W pierwszym rozdziale, *Leksyka bezekwiwalentna*, znajduje się ok. 880 haseł, umieszczonych w grupach tematycznych. Wymieniane są one po przecinku, w kolejności alfabetycznej. W rozdziale tym tylko przy jednym rzeczowniku pojawia się informacja gramatyczna: *очи*, liczba pojedyncza – *око*.

W 52 hasłach tego rozdziału, za pomocą znaku graficznego ['], zaznaczono akcent: *устá, горéлки, изразéц, бра́тина, коко́шник, кичка, малаха́й, сб́итень, свекро́вь, во́лость, поса́д, слобода́, набáт, челобі́тье, по́ловой, хорóмы, бра́тина, ба́рицина, тя́жба, че́лядь, ба́рмы, ша́пка Мономаха, пращá, дрóвни, тарантáс, уди́лá, узда́, полти́на, ари́йн, верста́, золоти́к, сажéнь, коробе́йник, богородская игру́шка, ды́мковская игру́шка, волого́дское кру́жево, гжельская кера́мика, жостовская ро́спись, палехская миниатю́ра, хохломская ро́спись, кадри́ль, кама́ринская, лубо́к, Би́блия, Ева́нгелие, Перун, Яри́ло, Ле́нь, Костро́ма, Ива́н Купáла* i inne.

W drugim rozdziale *Koncepty i realia kultury rosyjskiej* znajduje się ok. 300 haseł. We wstępie autorzy słownika podkreślili, że są to „jednostki językowe reprezentujące koncepty kultury rosyjskiej” (RS-RŚ: 5) i przy ich opisie zwracają uwagę na następujące dane językowe: etymologia słowa, pochodzenie/struktura słowa, rdzenne słotwórcze modele języka rosyjskiego, łączliwość słów, potencjał frazeologiczny słowa, wieloznaczność opisywanej jednostki językowej. Struktura artykułu hasłowego w tym rozdziale wygląda następująco:

**Очи** – то же, что глаза. Имеет общеслав. корни (ед.ч. – око).  
 В поэтическом языке 18-19 вв. употреблялось в высоком стиле.  
 В соврем. рус. языке – устар. слово.  
 📖 Я очи знал, – о, эти очи!  
 Как я любил их, – знает Бог!  
 (...)

Z przytoczonej definicji, poza notką encyklopedyczną (*В поэтическом языке 18-19 вв. употреблялось в высоком стиле. В соврем. рус. языке – устар. слово*) wyłaniają się następujące rodzaje informacji:

1. Informacja gramatyczna,  
очи – l. poj. – око.
2. Informacja o etymologii słowa, oznaczona za pomocą kwalifikatora: *устар.* – słowo przestarzałe.
3. Informacja o źródłach wykorzystanych do opisu hasła słownikowego:

Ф.И. Тютчев «Я очи знал, -о, эти очи!», Шанский Н.М., Боброва Г.А., «Этимологический словарь русского языка», Москва 1994.

Inny przykład to partykuła „dziękuję”:

**Спасибо** – 1. Частица. Выражение благодарности. Спасибо за угощение.  
 2. В значении сказуемого, кому – чему. Надо быть благодарным за что-нибудь. *Спасибо соседу, что помог.* 3. В значении частицы; без дополнения и с придаточным (...) *Спасибо, дождик перестал, а то бы все вымокли.* 4. В значении существительного спасибо. Слово благодарности (разг.). *Спасибо не сказал.*  
 Искон. русское слово, сращение *спаси богъ*, с отпадением конечного ть.

☀️ Спасибо – великое слово. (...) За спасибо деньги не дают. Спасибом сыт не будешь. (...) Спасибо в карман не положишь.

◇ Спасибо и на том (разг.) Благодарность за что-нибудь не многое: хорошо, что хоть так сделал, что хоть это есть (...).



📖 Спасибо, государь, спасибо, отец родной! – говорил Савельич усаживаясь (...) (А.С. Пушкин, *Капитанская дочка*).

W tej definicji leksykograficznej znajdują się:

1. Informacja o części mowy, do której należy słowo  
спасибо – частица (partykuła).
2. Informacja o pochodzeniu słowa  
искон. русское слово, сращение *спаси богъ*.
3. Informacja gramatyczna  
в значении сказуемого, кому – чему (w funkcji orzeczenia, кому – czemu).
4. Informacja o źródłach wykorzystanych do opisu hasła słownikowego:  
Золотые россыпи. Русские народные пословицы и поговорки, Красноярск, 1993; Фразеологический словарь русского языка. Свыше 4000 словарных статей, под ред. А.И. Молоткова, Москва 1987; Шанский Н.М. Боброва Т.А. «Школьный этимологический словарь русского языка: Значение и происхождение слов, Москва 1997.

W analizowanym słowniku istotne miejsce wśród źródeł wykorzystanych do opisu hasła, zajmuje słownik *Толковый словарь русского языка* (Wielki słownik języka rosyjskiego) Ożegowa i Szwedowej. We wstępie autorzy podkreślają, że o wyborze tej pozycji zdecydowała nie tylko jej popularność wśród uczących się języka rosyjskiego, ale także jej zawartość – przejrzystość definicji leksykograficznej, odniesienia do historii słowa i jego współczesności, informacje stylistyczne o hasle i w końcu kulturologiczny aspekt artykułu hasłowego ilustrowany poprzez przykłady łączliwości słów, przykłady frazeologizmów i inne (RS-RŚ: 6). Jednak zważywszy na kulturologiczny aspekt słownika *Rosyjskie słowo – rosyjski świat* ze słownika-źródła autorzy wybrali tylko niektóre informacje. Za przykład posłuży nam hasło *тройка* umieszczone w rozdziale *Koncepty i realia kultury rosyjskiej* w grupie tematycznej *Transport konny*.

Tabela 1. Porównanie hasła тройка

<i>Rosyjskie słowo – rosyjski świat</i>	<i>Słownik objaśniający języka rosyjskiego</i>
<p><b>Тройка</b> – упряжка из трёх лошадей.   (...) все вышли на мороз и, переговариваясь, переключаясь, смеясь и крича, расселись в сани.  Две тройки были разгонные, третья тройка старого графа, с орловским рысаком на корню; четвёртая собственная Николая,   (...) (Л.Н. Толстой, <i>Война и мир</i>).  Тройка мчится, тройка скачет,  Вьётся пыль из-под копыт,  Колокольчик звонко плачет,  И хохочет, и визжит.  (П.А. Вяземский, <i>Ещё тройка</i>).</p>	<p><b>Тройка</b> -и, ж. 1. Цифра 3, а также (о сходных или однородных предметах) количество три (разг.). Красиво выписать тройку. Т. неразлучных (о трех неразлучных друзьях). 2. Школьная учебная отметка „удовлетворительно”. Учиться на тройки. 3. Упряжка в три лошади. Катанье на русских тройках. 4. Название чего-н., содержащего три одинаковые единицы. Т. червей (игральная карта). Танец „от.” (исполняемый двумя девушками и одним танцором). 5. Название чего-н. (обычно транспортного средства), обозначенного цифрой 3 (разг.). Тройка изменила маршрут (т. е. трамвай, троллейбус, автобус под номером 3). 6. Костюм, состоящий из пиджака, брюк (или жакета, юбки) и жилета. Мужская, женская т.    уменьш. троечка, -и, ж.    прил. троечный, -ая, -ое (ко 2 и 3 знач.; разг.).</p>

Spośród sześciu znaczeń znajdujących się w słowniku S.I. Ożegowa i N.J. Szwidowej autorzy słownika *Rosyjskie słowo – rosyjski świat* wybrali jedno: „zaprzęg składający się z trzech koni”, tłumacząc, że to właśnie ono najbardziej jest zakorzenione w świadomości Rosjan. Zrezygnowali też z podania informacji gramatycznej o słowie (brak form fleksyjnych, formy przymiotnika od rzeczownika). Największą część definicji w badanym przez nas słowniku zajmują fragmenty znanych utworów literackich ze słowem *тройка*.

Trzeci rozdział *Leksyka z tłem znaczeniowym (kulturowym)* to ok. 680 haseł ułożonych alfabetycznie. Uwagę zwraca fakt, że każde z tych haseł zawiera informację dotyczącą etymologii słowa, np.:

**Царь** – (искон., возникло в др.-рус. эпоху из цесарь) 1. Единогласный государь, монарх. Русские цари. 2. О том, кто (что) является лучшим среди кого- чего-нибудь. Дуб – царь лесов. Лев – царь зверей. 3. В сочетании с другими словами нечто выдающееся среди других подобных (устар.). Царь – колокол. Царь – пушка. При царе Горохе (нар., шутл.) – очень давно. Без царя в голове (нар.) – о глупом,

взбалмошном человеке. Царский. Царские покои. Царский подарок. «Царь с царицею простился, в путь-дорогу снарядился, и царица у окна села ждать его одна» (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...»).

Oprócz informacji o pochodzeniu słowa oraz informacji o przenośnym znaczeniu słowa pojawia się też kwalifikator stylistyczny – шутл. (żartobliwie). Wymienione elementy pojawią się przy wszystkich hasłach w rozdziale trzecim.

Czwarty rozdział to *Tematyczny słownik-minimum* (ok. 1500 słów). Podzielony jest on na grupy oraz podgrupy tematyczne: *Człowiek: budowa ciała, życie, (...), Przyroda: wszechświat, zjawiska przyrodnicze, świat roślin (...)* i inne. W rozdziale tym autorzy ograniczają się jedynie do podania hasła.

W ostatnim, piątym rozdziale (*Leksyka przestarzała oraz nacechowana stylistycznie*) znajduje się ok. 600 haseł. W tym rozdziale odnotować można największą ilość informacji typowo językowej. Dla zobrazowania przytoczymy przykład hasła *застолье*:

**ЗАСТОЛЬЕ**, -я, род. мн. -лий, ср. (разг.) и (устар.) **ЗАСТОЛИЦА**, -ы, ж. Праздничный стол, угощение, а также (соби́р.) сидящие за праздничным столом. Обильное з. Веселое з.

Jak widać, po hasle następuje informacja gramatyczna: formy fleksyjne rzeczownika (dopełniacza l. poj. i l. mn.), rodzaj rzeczownika, a także kwalifikatory stylistyczne (разг. – słowo potoczne i устар. – słowo przestarzałe). W definicji pojawia się też synonim hasła głównego oraz jego końcówka fleksyjna i informacja o jego rodzaju („ж.” – r. żeński).

Reasumując, spośród wszystkich haseł słownika, tylko przy 52 zwrócono uwagę na informację o wymowie – w hasłach zaznaczono akcent. Informacja o etymologii słowa pojawia się w 680 hasłach rozdziału trzeciego oraz w pojedynczych hasłach rozdziału drugiego. Informację o części mowy opatrzono tylko pięć haseł słownika. Jedynie rzeczowniki z rozdziału piątego (ok. 600) mają w artykule hasłowym informację fleksyjną. W tym też rozdziale przy pojedynczych hasłach pojawia się informacja o synonimicznych wyrazach lub zwrotach. W żadnym artykule nie pojawia się antonim objaśnianego słowa.



Kwalifikatory informujące o stylistycznym nacechowaniu wyrazu pojawiają się przy wszystkich hasłach rozdziału piątego (ok. 600) oraz przy pojedynczych rozdziału trzeciego.

Informacja o znaczeniu słowa podana jest przy wszystkich hasłach rozdziału drugiego (ok. 300), trzeciego (ok. 680) oraz piątego (ok. 600). W rozdziałach tych definicje są bogato ilustrowane związkami frazeologicznymi, przysłowiami, powiedzeniami.

Z przeprowadzonej analizy artykułów hasłowych wynika, że w opisie jednostek językowych zawarty jest różnorodny rodzaj informacji o słowie. Jest to zarówno wiedza językowa, jak i pozajęzykowa (encyklopedyczna). Zauważyć należy, że brakuje konsekwencji w opisie haseł. Nie ma jednego schematu struktury artykułu hasłowego.

W definicjach opisywanego słownika dominuje informacja o miejscu i znaczeniu danej jednostki językowej w historii i kulturze Rosji, a także w świadomości Rosjan – co podkreśla lingwokulturologiczny aspekt słownika. Jednak dużo miejsca zajmuje również informacja dotycząca etymologii słowa oraz jego charakterystyki stylistycznej. Umieszczenie tego rodzaju informacji, podkreślają autorzy, związane jest z „komunikacyjnymi celami nauczania” i ma sprzyjać rozwijaniu u uczących się poczucia stylu oraz uczyć ich świadomości rozwoju języka (RS-RŚ: 9).

Jak zauważa polski uczony R. Tokarski (2014: 30), nieustannie toczą się leksykograficzne dyskusje dotyczące relacji między wiedzą encyklopedyczną i językową w definicjach słownikowych. Jednak, jak podkreśla, „język i wiedza pozajęzykowa wzajemnie się dopełniają” (2014: 24), co widać też na przykładzie omawianego słownika *Русское слово – русский мир: Лингвокультурологический словарь-минимум*.

## Bibliografia

- Grucza F. (2012), *Antropocentryczna a paradygmaticzna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, „Lingwistyka Stosowana”, 6, 5-43.
- Tokarski R. (2014), *Światy za słowami Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Воркачев С. Г. (2001), *Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании*, „Филологические науки”, 1, 64-72.



- Дубичинский В.В. (2008), *Лексикография русского языка: учеб. пособие*, Moskwa: «Флинта», «Наука».
- Караулов Ю.Н. (1988), *Современное состояние и тенденции развития русской лексикографии*, w: *Советская лексикография*, Moskwa: Русский язык, s. 5-8.
- Козырев В.А., Черняк Д.В. (2016), *Современный русский язык. Лексикография*, Moskwa: КНОРУС.
- Морковкин В.В. (1986), *О базовом лексикографическом знании*, w: *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*, Moskwa: Русский язык, s. 102-117.
- Морковкин В.В. (1988), *Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию*, w: *Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре*, Moskwa: Наука, s. 131-138.
- Морковкин В.В., Морковкина А.В. (1997), *Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)*, Moskwa: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН.
- Синячкин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В., Красс Н.А., Тарасов Е.Ф. (2008), *Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, red. i posłowie В.М. Филиппова, Moskwa: РУДН.
- Шведова Н.Ю. (1988), *Парадоксы словарной статьи*, w: *Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре*, Moskwa: Наука, s. 6-11.

### Słowniki

- JSM: *Язык старой Москвы: Лингвоэнциклопедический словарь*, В.С. Елистратов, Moskwa 2004: АСТ, Астрель, Русские словари, Транзиткнига.
- KKR: *Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации. Словарь/Элективный курс для 10-11 классов школ гуманитарного профиля*, Moskwa 2006: Ладомир.
- NSJP: *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002: PWN SA.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. (1996), *Толковый словарь русского языка*, Москва: Аз.
- RS-RŚ: *Русское слово – русский мир: Лингвокультурологический словарь-минимум*, red. Л.Г. Саяховой, Ufa 2010: БашГУ.

## Summary

### LINGUISTIC KNOWLEDGE IN THE ENTRIES OF RUSSIAN LINGUO-CULTURAL DICTIONARIES – A CASE STUDY OF A MINIMUM DICTIONARY *RUSSIAN WORD – RUSSIAN WORLD*

Modern lexicography tends to aim at a comprehensive presentation of every linguistic unit. Encyclopaedic features of dictionaries are becoming more and more important. Their authors understand that extralinguistic information in a linguistic dictionary is essential to enable its users to fully understand the association background of a word, which determines the specificity of understanding it. Increasingly, more attention is paid to how a language functions in the linguistic awareness of its users. The aim of this paper is to examine the type and amount of linguistic knowledge included in dictionary entries of the latest lexicographic publications, i.e. linguo-cultural dictionaries.

**KEYWORDS:** linguo-cultural studies, linguo-cultural dictionary, linguistic knowledge, dictionary entry, extralinguistic information

## Wiedza o języku w internetowych portalach edukacyjnych (na przykładzie Scholaris.pl)

**STRESZCZENIE:** W artykule autorka analizuje możliwości wykorzystania nowoczesnych metod nauczania podczas lekcji języka polskiego. Pod uwagę bierze materiały dydaktyczne zgromadzone w jednym z serwisów internetowych Scholaris.pl. Materiał do analizy ograniczony do tzw. kształcenia językowego autorka grupuje według typów wiedzy (wiedza nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna). Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy multimedialne materiały dydaktyczne spełniają warunki nowoczesności, atrakcyjności i funkcjonalności.

**SŁOWA KLUCZOWE:** język, wiedza, multimedia, edukacja

### Wprowadzenie

Język polski – oprócz matematyki – zajmuje najwięcej miejsca w ramowych rozkładach materiału na wszystkich etapach kształcenia – począwszy od etapu propedeutycznego, skończywszy na szkole średniej. Jest przedmiotem egzaminacyjnym ze względu na wysoką rangę, jaka jest mu przypisana w kształceniu ogólnym. Jednocześnie jest przedmiotem wzbudzającym wiele dyskusji i kontrowersji, co można obserwować zwłaszcza w okresach zmian w podstawach programowych. Dzieje się tak dlatego, że od wielu lat zastanawiamy się nad tym, czym jest kształcenie polonistyczne, jakie treści powinien obejmować przedmiot język

polski na różnych etapach kształcenia, jak pogodzić kształcenie językowe z kształceniem literackim. W połowie lat osiemdziesiątych XX wieku Maria Nagajowa pisała: „Kształcenie językowe jest podstawą realizacji wszystkich zadań języka polskiego. Na nim opiera się całe kształcenie literackie” (Nagajowa, 1985: 33). Opinia Nagajowej pozostaje poza dyskusją, mimo to – jak zauważył Jerzy Bartmiński – „na lekcjach języka polskiego dość często bardzo mało czasu poświęca się na naukę o samym języku” (Bartmiński, 2008: 60), dlatego też twórcy obowiązującej ciągle podstawy programowej<sup>1</sup> starali się zachować dobre proporcje między kształceniem językowym i kształceniem literacko-kulturowym, „zgodnie z dobrą tradycją szkolną” (Bartmiński, 2008: 60).

Tradycja to jedno, a wyzwania nowoczesnej szkoły – drugie. Dziś w ławkach szkolnych siedzą bowiem cyfrowi tubylcy przyzwyczajeni do wielozadaniowości, którzy mają problem ze skupieniem uwagi na jednym zadaniu. Bez względu na wiek, są nastawieni na ciągły kontakt z technologią. W związku z tym coraz częściej dostrzega się potrzebę dostosowywania materiałów dydaktycznych do stylu uczenia się współczesnych uczniów. Dotyczy to zarówno kształcenia literacko-kulturowego, jak i językowego.

Należałoby więc zadać sobie pytanie: czym jest nowoczesna szkoła? Aleksander Piecuch twierdzi, że „Nowoczesny proces dydaktyczny to między innymi taki, który w optymalny sposób wykorzystuje dostępne i nowoczesne środki dydaktyczne, który uwzględnia indywidualne predyspozycje uczących się. Postulat nowoczesności procesu kształcenia może wypełnić obecnie komputerowe wspomaganie procesów uczenia się i nauczania” (Piecuch, 2011: 10). Można w związku z tym założyć, że wyzwaniom współczesności mogą sprostać multimedialne środki dydaktyczne.

W dalszej części opracowania poddam analizie multimedia przeznaczony do kształcenia polonistycznego, przy czym ograniczę się do materiałów obejmujących zagadnienia językowe. Celem analizy będzie znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy analizowane materiały dydaktyczne spełniają warunki nowoczesności, atrakcyjności i funkcjonalności

---

<sup>1</sup> Mowa o podstawie programowej z 2008 roku.

w kontekście konstruowania wiedzy. Tym samym punktem wyjścia jest wiedza i jej typy, multimedia natomiast stanowią jedynie środek do jej przekazywania.

W tym miejscu warto zastanowić się nad kryteriami ewaluacji multimedialnych edukacyjnych. Mimo iż liczba publikacji poświęconych wykorzystaniu nowoczesnych technologii w kształceniu zwiększa się w szybkim tempie, to każdy z badaczy dokonuje oceny i analizy tychże wedle własnych, najczęściej wąsko ujętych kryteriów. Problem jest złożony, ponieważ multimedia edukacyjne są niezwykle zróżnicowane, w związku z tym trudno o jeden uniwersalny zestaw narzędzi badawczych. Najczęściej w związku z tym pojawiają się omówienia pojedynczych pomocy (stron internetowych, serwisów, portali, słowników w wersji on-line i innych). Tym samym na ogół mamy do czynienia z przeglądem dostępnych materiałów i narzędzi edukacyjnych. Każdy z badaczy przyjmuje inną perspektywę badawczą, co pokazuje, że katalog zagadnień związanych z e-materiałami edukacyjnymi poszerza się nieustannie. Ocenie badaczy podlegają zawartość e-zasobów z uwzględnieniem ich warstwy wizualnej (np. Ślósarz, 2008; Wawer, 2008; Poręba, 2016; Karczmarczyk, 2017) i/lub cyfrowe kompetencje uczniów i nauczycieli ze szczególnym zwróceniem uwagi na formy organizacji pracy w procesie dydaktycznym (np. Migdałek, Folta, 2010; Piecuch, 2011; Harmes i in., 2015; Pitler i in., 2015). Brakuje jednak ciągle opracowań, które pozwalałyby spojrzeć na e-zasoby edukacyjne w sposób całościowy i wypracować ogólne kryteria ich oceny, tak jak ma to miejsce w przypadku tradycyjnych podręczników (por. Nocoń, 2009). Mamy co prawda analogiczne opracowania dotyczące podręcznika multimedialnego (np. Walat, 2004; Wobalis, 2011), ale e-zasoby edukacyjne nie ograniczają się do podręcznika w ścisłym tego słowa znaczeniu. Stąd pojawia się konieczność nieustannego badania wszystkiego, co pojawia się w sieci i może służyć jako materiał edukacyjny lub narzędzie metodyczne (a różnorodność jest przytłaczająca: wlogi popularno-naukowe na Youtube, serwisy edukacyjne typu profesor.pl, scholaris.pl, ściaga.pl, aplikacje, jak LearningApps, Kahoot i wiele innych).

Propozycja przedstawiona poniżej jest próbą spojrzenia na e-zasoby z innej niż dominujące w literaturze przedmiotu perspektywy, choć nie ucieka przed kryteriami proponowanymi przez innych badaczy.

## 1. Materiał badawczy

Materiał badawczy stanowią wybrane e-zasoby jednego z dostępnych portali edukacyjnych – Scholaris.pl<sup>2</sup>. Jak czytamy w zakładce „O nas”:

Scholaris to portal wiedzy dla nauczycieli zawierający bezpłatne, elektroniczne zasoby edukacyjne dostosowane do wszystkich etapów kształcenia. Materiały dostępne na portalu są zgodne z nową podstawą programową<sup>3</sup> i kompatybilne ze wszystkimi tablicami interaktywnymi i innymi urządzeniami wspomagającymi pracę nauczyciela, np. tabletami. Portal ma na celu wsparcie nauczycieli w przygotowaniu ciekawych, często interaktywnych zajęć poprzez dostarczenie im gotowych i sprawdzonych materiałów edukacyjnych. Korzystanie z portalu jest bezpłatne<sup>4</sup>.

Twórcy portalu zaznaczają ponadto, że z materiałów zgromadzonych w Scholaris.pl mogą także korzystać uczniowie, „którzy w ciekawy i nowoczesny sposób chcą pogłębiać swoją wiedzę.

Obecnie portal zawiera niemal 28 tysięcy interaktywnych materiałów, pomocnych w realizacji treści ze wszystkich przedmiotów lekcyjnych, na różnych poziomach edukacyjnych. Materiały można łatwo przeszukiwać dzięki dobrze oznaczonym zakładkom. Dla każdego poziomu edukacyjnego: wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa klasy 4-6, gimnazjum (lub szkoła podstawowa klasy 4-8) i szkoła ponadgimnazjalna można wybrać przedmiot nauczania. Znalazły się tu wszystkie przedmioty z ramowych planów nauczania. Ponadto można wybrać typ zasobu. Są to: ćwiczenia, dokumenty edukacyjne, testy, filmy

<sup>2</sup> Scholaris to projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.3, współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Scholaris jest także częścią rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – Cyfrowa szkoła.

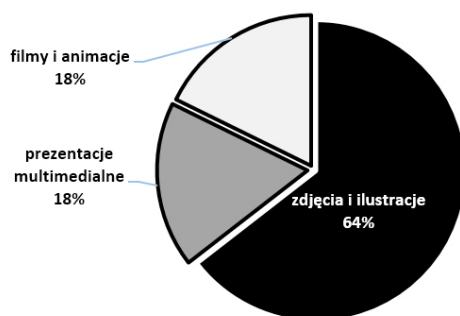
<sup>3</sup> W tej chwili (wrzesień 2017 rok) materiały zgromadzone w Scholaris.pl są posegregowane wg założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego z 2008 roku, jak i nowej podstawy programowej, która weszła w życie 1 września 2017 roku i obejmuje uczniów klas 1, 4, 7 szkoły podstawowej. Związane jest to ze zmianą systemu szkolnictwa, zgodnie z którą będą stopniowo wygaszane gimnazja. System szkolnictwa będzie oparty na ośmioletniej szkole podstawowej i czteroletnim liceum ogólnokształcącym (pięcioletnim technikum).

<sup>4</sup> Informacje dotyczące przeznaczenia portalu pochodzą ze strony <http://www.scholaris.pl/onnas>, dostęp: 05.05.2017.

i animacje, nagrania dźwiękowe, prezentacje multimedialne, scenariusze lekcji, ilustracje, e-książka, strony WWW. Każdy z zamieszczonych w portalu zasobów można pobrać na swój komputer lub skorzystać z niego on-line. Wszystkie można drukować.

W polu moich obserwacji znalazły się zasoby dotyczące tzw. wiedzy o języku dla szkoły podstawowej (klasy 4-6) i gimnazjum<sup>5</sup> z trzech kategorii: zdjęcia i ilustracje, prezentacje multimedialne oraz filmy i animacje. Udział poszczególnych typów zasobów w całym badanym materiale pokazuje wykres 1.

Wykres 1. E-zasoby do kształcenia językowego



Źródło: opracowanie własne.

Wśród materiałów dotyczących kształcenia językowego najliczniej reprezentowane są zdjęcia i ilustracje. Zdecydowanie mniej jest tu prezentacji multimedialnych, najmniej filmów i animacji (wykres 1).

Warto także spojrzeć na proporcje materiałów dotyczących kształcenia językowego i kształcenia literacko-kulturowego z podziałem na poszczególne kategorie (wykres 2).

Widać wyraźnie, że treści kształcenia literackiego częściej przedstawiane są w postaci filmów i animacji, a treści kształcenia językowego – w postaci statycznych zdjęć i ilustracji. W jednym i w drugim przypadku porównywalna jest natomiast liczba prezentacji multimedialnych.

<sup>5</sup> W tej chwili (wrzesień 2017) materiały te znajdziemy także w zasobach przypisanych do szkoły podstawowej w klasach 4-8.

Wykres 2. E-zasoby do kształcenia językowego i literacko-kulturowego – porównanie



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. E-zasoby do kształcenia językowego i literacko-kulturowego – analiza liczbowa



Źródło: opracowanie własne.

Wreszcie należy dokonać liczbowej analizy przedstawianych tu e-zasobów, uwzględniając podział na kształcenie językowe i literacko-kulturowe.

Zarówno w przypadku szkoły podstawowej, jak i gimnazjum w serwisie Scholaris.pl znajdziemy więcej treści dotyczących kształcenia lite-



racko-kulturowego niż językowego, przy czym różnica ta widoczna jest zwłaszcza w przypadku materiałów dla gimnazjalistów.

W dalszej części opracowania będą mnie interesowały tylko treści, które można przypisać kształceniu językowemu. Analizie poddaję wszystkie zasoby ze wskazanych powyżej kategorii: 120 zdjęć i ilustracji, 23 prezentacje multimedialne, 23 filmy i animacje. Punktem wyjścia do analizy e-zasobów uczyniłam jeden z podziałów wiedzy zaprezentowany przez Dorotę Klus-Stańską (2002: 119-123):

- wiedza nazewnicza: związana z poleceniem „nazwij”; nie może być konstruowana w umyśle; potrzebna jest pamięć; wiadomości są kolekcjonowane;
- wiedza wyjaśniająca: myślenie przyczynowo-skutkowe, respektujące ściśle zdefiniowane reguły postępowania; uwzględniające zależności, związki;
- wiedza interpretacyjna: myślenie krytyczne, ocenianie, metarefleksja; niezliczone konteksty; mówimy tu raczej o odpowiedniości niż poprawności wiedzy.

Można założyć, że umiejętności są budowane na wiedzy, jednak wiedza może być różnie pojmowana, różnie definiowana. Widzimy wyraźnie, że wskazane przez Klus-Stańską typy wiedzy są związane z głębokością przetwarzania informacji w umyśle. Wiedza nazewnicza nie wymaga skomplikowanych operacji umysłowych – przetwarzana jest na płytkim poziomie; nie wymaga się tu nawet rozumienia przyswajanych informacji. Nieco głębiej przetwarzana jest wiedza wyjaśniająca – zakłada ona bowiem rozumienie. Wreszcie najbardziej pożądaný typ wiedzy to wiedza interpretacyjna zakładająca ocenianie, subiektywny (osobisty) odbiór informacji. Tylko ten typ wiedzy może bazować na zaangażowaniu, samodzielności i aktywności poznawczej uczniów.

Wymienione typy wiedzy istnieją na zasadzie krzyżowania się, nie rozłączności. Nie chodzi bowiem o stosowanie tylko jednego typu podczas procesu edukacyjnego, a o uwzględnienie wszystkich rodzajów wiedzy w rozsądnych proporcjach. Zadaniem szkoły jest bowiem zarówno przekazywanie wiedzy, jak i kształcenie umiejętności. Jednocześnie nie można kształcić umiejętności bez odpowiedniego zasobu wiedzy. Rafał Wawer i Monika Wawer (2013: 197) uważają, że: „Trwałość wiedzy jest

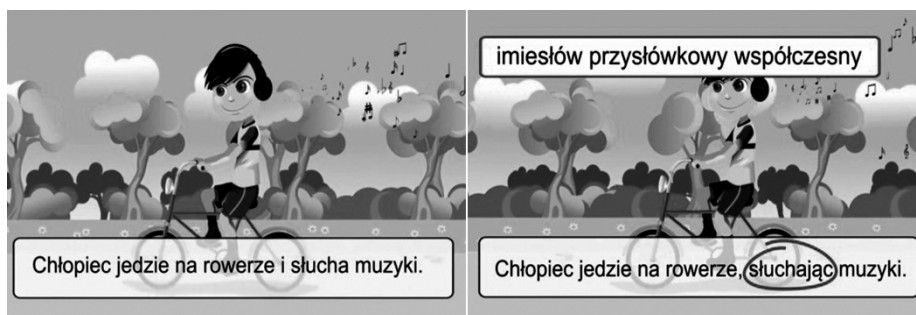
głównym wyznacznikiem skutecznego procesu kształcenia. Jest procesem złożonym, a zapamiętywanie i reprodukcja informacji zależy zarówno od związków występujących w nauczonym materiale, jak również od stosunku osoby uczącej się do tego materiału”. Jednocześnie nowoczesna szkoła, o której była już mowa, powinna być gotowa do „rezygnacji z przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów (...) w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach” (Klus-Stańska, 2002: 10).

## 2. Analiza materiału badawczego

Wszystkie rodzaje wiedzy wskazane powyżej można odnaleźć w zasobach zgromadzonych w serwisie Scholaris.pl. Przyjrzyjmy się zatem przykładowym zasobom podzielonym na cztery grupy według dominującego w nich typu wiedzy.

### Grupa I. Wiedza nazewnicza

Przykład 1. Zasób nr POL07102 (104752): „Animacja w zabawny sposób przedstawiająca przykłady przekształcania czasowników w imiesłowy”<sup>6</sup>.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/104752>.

<sup>6</sup> Opisy zasobów pochodzą z portalu Scholaris.pl.

W materiale przedstawiono 4 pary zdań i 4 pary ilustracji.

- [1] Chłopiec jedzie na rowerze i słucha muzyki. / Chłopiec jedzie na rowerze, słuchając muzyki.
- [2] Mam ubrała płaszcz i wyszła z psem na spacer. / Ubrawszy płaszcz, mama wyszła z psem na spacer.
- [3] Dziewczyna czytała list i głośno się śmiała. / Czytając list, dziewczyna głośno się śmiała.
- [4] Babcia upiekła ciasto i dała je wnukowi. / Babcia dała wnukowi upieczone ciasto.

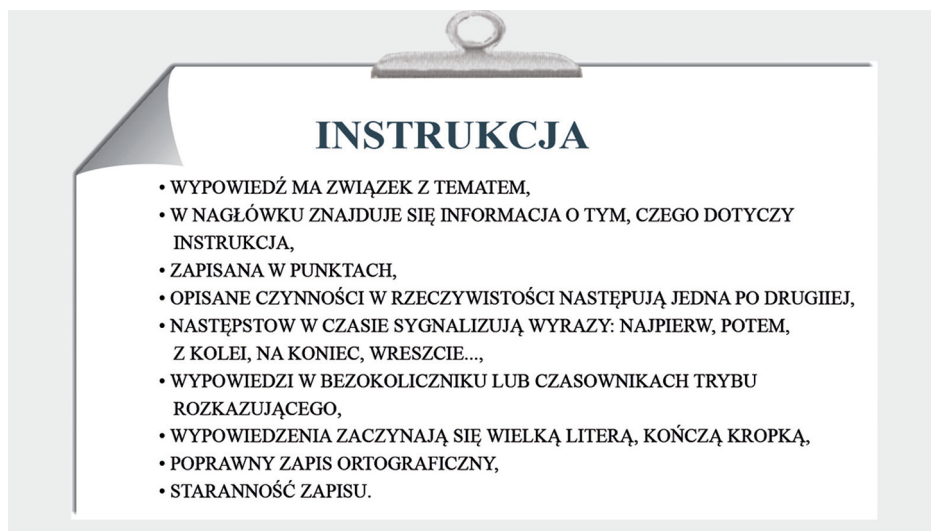
Każda para zawiera czasownik w formie osobowej i czasownik przekształcony na imiesłów – dwa przykłady pokazują przekształcanie czasownika na imiesłów przysłówkowy współczesny [1, 2], jeden przykład dotyczy imiesłowa przysłówkowego uprzedniego [3], jeden – imiesłowa przymiotnikowego biernego [4]. Zabrakło natomiast imiesłowa przymiotnikowego czynnego.

Przykład 2. Zasób nr IMP\_80667 (69631): „Tablica przydatna jest przy zapoznaniu ze stopniowaniem przymiotnika, przy powtórzeniu poznanych części mowy”.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/69631>.

Przykład 3. Zasób nr IMP\_107849 (64340): Tablica prezentująca cechy instrukcji.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/64340>

Głównym celem materiałów edukacyjnych z grupy I jest przekaz usystematyzowanej wiedzy dotyczącej imiesłowowych równoważników zdań, stopniowania przymiotników i gatunkowych wyznaczników instrukcji jako tekstu użytkowego. Materiał ilustracyjny pełni tu funkcję ozdobną. Ma uatrakcyjnić przekaz.

W przykładzie 1 ilustracje są animowane, dzięki czemu ilustracja nie jest statyczna. W pierwszym przypadku pokazano chłopca jadącego na rowerze w słuchawkach (notabene należałoby się zastanowić nad wychowanym aspektem takiej ilustracji), co podkreśla jednoczesność wykonywanych czynności i uzasadnia użycie imiesłowu przysłówkowego współczesnego. Podobnie w przykładzie 3 – dziewczyna pokazana na ilustracji śmieje się podczas czytania listu. W przykładzie 2 widoczna jest zmiana na ilustracji – najpierw mama znajduje się w pomieszczeniu, zakłada (w przykładzie zastosowano błędną formę – *ubiera* sic!) płaszcz, następnie wychodzi i na drugiej ilustracji jest już na zewnątrz z psem. W ten sposób zilustrowano następstwo wykonywanych czynności,

czym można uzasadnić użycie imiesłowu przysłówkowego uprzedniego. W ostatnim przykładzie animacja najpierw przedstawia babcię zmierzającą z ciastem w kierunku dziecka, następnie dziecko oraz stojące przed nim ciasto. Oglądając ilustracje, uczeń dowiadyuje się, jak nazywają się oznaczone czerwonym kolorem części mowy – nazwa każdorazowo wyświetla się u góry ekranu. Materiał ten nic nie wyjaśnia, ale zostawia oczywiście miejsce na interpretację, jeśli tylko zostanie wykorzystany w odpowiedni sposób podczas lekcji.

O ile przykład 1 wykazuje pewną przewagę nad tradycyjnymi pomocami edukacyjnymi, to przykłady 2 i 3 nie wnoszą nowej jakości. Mają one charakter statyczny. Ich prezentacja nie wymaga dostępu do zestawu audiowizualnego. Można je wyświetlić na ekranie / tablicy lub nawet wydrukować. Tego typu materiały stanowią raczej podsumowanie omawianych treści – zawierają dużo informacji, które uczeń powinien przyswoić / zapamiętać.

## Grupa II. Wiedza nazewnicza i wyjaśniająca

Przykład 4. Zasób nr POL09102 (104707): „Animacja, w której w zabawny sposób ukazane są różnice pomiędzy normą wzorcową i użytkową”.



Źródło: <http://www.scholaris.pl/resources/run/id/104707>.

Materiał w formie prezentacji tłumaczy różnice pomiędzy normą wzorcową a normą użytkową. Wykład lektora zilustrowany jest slajdami, na których pojawiają się przykładowe realizacje dwóch norm (por. ilustr. po lewej stronie) oraz schematy, czyli porcja wiedzy do przyswojenia (ilustracja po prawej stronie).

[Fragment wykładu]

Czołem marszałku! Serwus wysoka izbo! Czy wyobrażacie sobie parlament w którym padają takie słowa? Albo robotnika, który zwraca się do swojego kolegi słowami: Szanowny Stefanie, czy mógłbyś podać mi tę wiertarkę? (...) Wspomniane żartobliwe przykłady nie są błędami językowymi, ale nikt tak nie mówi. Dlaczego? Ze względu na normy językowe. (...) Należy zdawać sobie sprawę z istnienia norm językowych i odpowiednio je stosować. W języku polskim normy językowe można podzielić na dwa podstawowe poziomy: normę wzorcową oraz normę użytkową. Norma wzorcowa to ideał, który powinien cechować polszczyznę w wystąpieniach publicznych, takich jak w sejmie, w mediach czy na przykład w kościele, ale również wszelkiego rodzaju teksty pisane.

Warto zwrócić uwagę, że normy językowe zostały tu ograniczone do form grzecznościowych.

Materiał ten w swojej warstwie słownej zawiera zarówno porcję wiedzy nazewniczej (encyklopedycznej) – uczeń dowiaduje się, czym są dwie omawiane normy, poznaje odpowiednie terminy. Ponadto w wykładzie pojawia się wiedza wyjaśniająca – lektor informuje, dlaczego należy zmieniać kody w zależności od sytuacji komunikacyjnej i podaje wyraziście przykłady.

Ten typ materiałów zbudowany jest w formie wykładu zilustrowanego slajdami utworzonymi w jednym z programów służących do tworzenia prezentacji multimedialnych. Nie ma tu ruchomych obrazów, czyli animacji w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nauczyciela zastępuje lektor.

### Grupa III. Wiedza wyjaśniająca

Wiedza wyjaśniająca jest charakterystyczna dla kolejnego typu e-zasobów. Są to mini wykłady profesjonalistów (w tym przypadku językoznawców<sup>7</sup>) na określony temat. Osoby te wyjaśniają określone zjawiska językowe.

<sup>7</sup> Należy zaznaczyć, że materiały tego typu poświęcone kształceniu językowemu są nieliczne. Znacznie częściej spotkamy tu mini-wykłady dotyczące zagadnień związanych z szeroko pojętym kształceniem kulturowym oraz aktorskich wykonaniach tekstów literackich (por. M. Trysińska, *Multimodalność w szkole. Edukacyjna wartość tekstów multimodalnych na przykładzie portalu Scholaris.pl* – w druku).

Przykład 5. Zasób nr POL04402 (104818): „Fragment rozmowy z profesorem Jerzym Bralczykiem, językoznawcą, który w jasny sposób tłumaczy różnice między zdaniem a równoważnikiem zdania oraz podaje przykłady sytuacji, w których bardziej sprawdza się jedna lub druga forma wypowiedzenia”.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/104818>

[Z prof. J. Bralczykiem rozmawia polonistka  
B. Lekarczyk-Cisek – fragment]

BL: Panie profesorze, a jaka jest w takim razie, skoro mówimy skrótami, różnica między pełnym zdaniem a równoważnikiem zdania?

JB: Równoważnik zdania nie zawsze jest zdaniem niepełnym. Czasami powstaje już gotowy jako równoważnik, który oczywiście może być uzupełniony o czasownik. Bo kiedy mamy czasownik, to jest to normalne zdanie. Kiedy czasownika brak, to mamy do czynienia nie ze zdaniem, które coś opowiada, tylko z takim kawałkiem tekstu, który coś nazywa, pokazuje, na przykład tytuł – czasem bywa zdaniem, ale najczęściej nie jest wcale zdaniem. Prawda? Tak samo podpis pod zdjęciem. Częściej jest raczej niezdaniem. Czasownik oczywiście czasem tam się pojawia, ale częściej będziemy mieli na przykład „Pożar w Szczecinie”, a nie „Pożar wybuchł w Szczecinie”. (...) Podobnie w rozmowie. Nie zawsze przecież musimy powtarzać pytanie, kiedy odpowiadamy tylko na jakiś fragment: „Gdzie byłeś wczoraj?” „Wczoraj byłem w Warszawie” – no przecież nikt tak nie odpowie. Odpowie mi natomiast: „W Warszawie” i każdy będzie wiedział, że trzeba razem to traktować – pytanie i odpowiedź.



Przykład 6. Zasób nr ESP3091\_02 (110718): „Materiał filmowy: rozmowa z Margaret Ohią, językoznawczynią i medioznawczynią, na temat pochodzenia słowa Murzyn i ukrytych w języku przejawach rasizmu”.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/110718>.

[Językoznawczyni wyjaśnia pochodzenie  
słowa Murzyn – fragment]

Słowo *murzyn* pojawiło się w polszczyźnie właściwie w XIV wieku już, więc bardzo wcześnie. Pochodziło od łacińskiego *maura* czy *maurusa*. Słowo *maura* było używane na oznaczenie osób – mieszkańców północnej Afryki (...) czyli tak naprawdę było to określenie geograficzne. W XVII wieku to pojęcie się rozszerzyło. Zaczęło być używane po prostu na określenie wszystkich osób ciemnoskórych, czyli mamy tutaj przejście od murzyna jako kategorii geograficznej do rasonimu czy etnonimu (...)

Materiały tego typu można wykorzystać w momencie, kiedy uczniowie mają już pewien zasób wiedzy – np. kiedy wiedzą, czym jest równoważnik zdania. W materiale mamy bowiem wyjaśnienie różnic między równoważnikiem zdania a zdaniem, jednak nie na poziomie strukturalnym, a pragmatycznym.

Podobnie w przypadku materiału przeznaczonego dla gimnazjalistów istnieje założenie, że uczniowie zrozumieją przekaz. Warto bowiem zwrócić uwagę, że językoznawczyni w swoim wywodzie używa słów charakterystycznych dla języka akademickiego, który może być niezrozumiały dla ucznia gimnazjum (*rasonimy*, *etnonimy*, *kategoryzacja ze względu na kolor jest zakorzeniona pod względem semantycznym; konotacja*). Pojawiają się tu znane i nieznane przysłowia, powiedzenia, frazeologizmy



(np. *mówić pacierz na Murzyna, Murzyn chociażby sto razy myty zawsze Murzynem pozostanie; biały murzyn*), które podczas lekcji mogą zostać poddane analizie.

Materiały zaprezentowane w przykładach 5 i 6 mogą stanowić uzupełnienie zajęć w szkole – mogą być wykorzystane podczas lekcji, ale także uczeń może skorzystać z nich w trakcie pracy indywidualnej, np. w domu. Materiał multimedialny zastępuje nauczyciela.

#### Grupa IV. Wiedza interpretacyjna

Przykład 7. Zasób nr POL07002 (104770): „Czy moglibyśmy porzucić stosowanie odmiany wyrazów? Jak wtedy brzmiałyby nasze wypowiedzi? Animacja w przewrotny i zabawny sposób wskazuje na konieczność stosowania poprawnych form odmiany wyrazów oraz nieporozumień mogących wynikać z niedbalstwa w tej kwestii”.



Źródło: [http://static.scholaris.pl/resource\\_imp/104/104770/PLIKI\\_1/POL07002\\_360p.mp4](http://static.scholaris.pl/resource_imp/104/104770/PLIKI_1/POL07002_360p.mp4)

[Animowana scenka, w której policjant przesłuchuje cudzoziemca będącego świadkiem kolizji drogowej –fragment]

Policjant: Dobrze panie Johnson. Był pan świadkiem zdarzenia. Czy może nam pan opowiedzieć o wszystkim?

Cudzoziemiec: Yes, of course. (...) Ja jechać autostrada w piątek duży, duży samochód.

P: Chwileczkę, podobno jechał pan małym pojazdem.

C: Tak, jechał mały pojazd.

P: A duży samochód?

C: Na autostrada. Duży samochód, duży ruch. (...) Jechał, jechał a potem stop. Wychodzi i widzi wojna. Samochód atakować mężczyzna, drugi mężczyzna gryźć pies, a inny samochód najechać kobieta.

P: Zaczniemy od tego, że znalazła się tam kobieta, na którą najechał samochód.

C: Nie, nie. Nie najechał. To kobieta najechał samochód.

Jest to przykład dobrego i pożytecznego materiału dydaktycznego. Animowane postaci prowadzą rozmowę, która nie może zakończyć się powodzeniem, ponieważ jeden z rozmówców nie posiada wystarczających kompetencji językowych. Materiał pozbawiony jest komentarza – jest to bowiem jedynie ilustracja problemu, który dopiero powinien zostać zinterpretowany przez ucznia.

Podobną rolę pełni scenka dramatowa znajdująca się w zasobach edukacyjnych dla szkoły podstawowej – zasób nr POL01802 (100468), w której widzimy mężczyznę rozmawiającego przez telefon. Jego wypowiedź jest niekomunikatywna, ponieważ jest pełna nieistotnych dygresji. Tu także zachowanie komunikacyjne powinno zostać zinterpretowane przez ucznia.



Źródło: <http://scholaris.pl/resources/run/id/100468?HD=1>.

## Dyskusja i wniosek

Nie mamy chyba wątpliwości co do tego, że wiedza, w tym wiedza o języku, stanowi niezbywalny element kształcenia polonistycznego na wszystkich etapach kształcenia. Wiedza ta może być jednak różnie definiowana i różnie transmitowana. Nie wystarczy bowiem wiedzieć, co

wiedzieć należy (co każdy uczeń wiedzieć musi), ale należy wiedzieć, po co wiedzieć, a ponadto jak tę wiedzę w sposób skuteczny przekazywać.

Nowoczesne narzędzia pozwalają na zmianę (lub doskonalenie) metod nauczania. Ryszard Pachociński stwierdza, że:

Metody nauczania stosowane w tradycyjnej szkole powstały w czasach tworzenia się cywilizacji przemysłowej. Są więc przestarzałe i moralnie zużyte. Do szkoły muszą trafić nowe metody nauczania i uczenia się nawiązujące do naszej najnowszej wiedzy na temat intelektualnego funkcjonowania człowieka w rzeczywistym świecie i odzwierciedlające ideały społeczeństwa informacyjnego (cyt. za Piecuch, 2011: 22).

Model tradycyjny przeciwstawiany jest modelowi informacyjnemu, w którym podręcznik i wykład zostają zastąpione wspólnym projektem badawczym, a zapamiętywanie, prezentowanie problemu komunikowaniem, negocjowaniem sposobów rozwiązania problemów, prezentowaniem alternatywnych rozwiązań (Adams, Ham, 1990 za: Piecuch, 2011: 23).

W związku z powyższym należy zastanowić się, czy wykorzystanie nowych technologii, jak chociażby prezentowanego tu serwisu edukacyjnego, sprawi, że będziemy mieć do czynienia z nowoczesną szkołą.

Jednym z często formułowanych zarzutów wobec lekcji języka polskiego jest dominujący na nich werbocentryzm i podający model nauczania.

Próba ożywienia metod podającej mogą być mini wykłady specjalistów oferowane przez Scholaris.pl. Klasyczny wykład polega na przekazywaniu informacji w postaci monologu nadawcy – nauczyciela, wykładowcy. Jak zauważają Monika Wawer i Rafał Wawer „Jego [prelegenta – uzupełnienie moje M.T.] wizerunek nie niesie ze sobą informacji wspierających merytorycznie omawiane zagadnienia. Taki obraz nie pozostawia w pamięci odbiorcy żadnych skojarzeń z omawianą tematyką” (Wawer i in., 2013: 156). Wydaje się, że wprowadzenie na lekcji postaci „innego” prelegenta – językoznawcy, dziennikarza, aktora itp. może tę niekorzystną sytuację zmienić. Specjalista w danej dziedzinie z pewnością wspiera merytorycznie przekaz. Niecodzienny element w postaci materiału audiowideo ma szansę pozostawić ślad w pamięci uczniów, uruchomić sieć skojarzeń w sytuacji przypominania sobie określonych treści. Aktywne słuchanie – połączone z analizą, interpretacją i notowaniem przekształci przy tym

wiedzę nazewniczą w wiedzę interpretacyjną. Oczywiście należy także brać pod uwagę jasność wyводу. Nie zawsze bowiem specjaliści w danej dziedzinie będą umieli dostosować przekaz do możliwości percepcyjnych odbiorcy – ucznia szkoły podstawowej. Moje wątpliwości budzi w tym względzie informacja dotycząca zastosowania równoważnika zdania przekazana przez językoznawcę, prof. Jerzego Bralczyka (por. przykład 5), przeznaczona dla uczniów szkoły podstawowej. Jest to jednak w tej chwili jedynie moja subiektywna opinia, niepoparta badaniami odbioru.

Sposobem na ożywienie wykładu jest także stosowanie prezentacji multimedialnej w postaci statycznych slajdów. Serwis Scholaris.pl umożliwia korzystanie z gotowych prezentacji omawianych przez lektora lub z gotowych plansz poglądowych, które może omówić nauczyciel. Trudno oprzeć się wrażeniu, że proponowane przez Scholaris.pl prezentacje stanowią jedynie inną (bo chyba już nie nowoczesną) formę metody podającej. Plansze poglądowe zastępują ilustracje (plansze, tabele, wykresy) z podręcznika. Wiele z nich jest w dodatku źle przygotowana – są nieczytelne, przeładowane różnorodnością czcionek i kolorów, a także tekstem. Stają się tym samym niefunkcjonalne<sup>8</sup>. Lepiej wypadają prezentacje wzbogacone o komentarz lektora. Spełniają one warunki stawiane materiałom tego typu przez Rafała Wawera, który pisze, że:

W komunikatach edukacyjnych ważnym składnikiem uzupełniającym jest komentarz, w którym słowo na równi z obrazem jest środkiem ekspresji filmowej. Dlatego należy wyspecyfikować najistotniejsze cechy właściwie skonstruowanego i przeczytanego komentarza. W pierwszej kolejności powinniśmy zwrócić uwagę na zwięźłość formowanych myśli. Zdania wymagają krótkiej formy, nierozbudowanej składni, zawierającej istotę treści. W drugiej – dbałość o korelację słów i obrazu. Informacje komentarza powinny dopełniać warstwę obrazową, ale nie powinny opisywać obrazu. Odstępstwem od tej reguły może być materiał przygotowany dla osób słabo widzących. W trzeciej – należy wykazać dbałość o właściwy rytm słów i zdań. Spójność rytmu ostatecznie uzyskuje się po zakończeniu procesu montażu (Wawer, 2008: 105-106).

<sup>8</sup> Pozwalam sobie na generalizację, chociaż na pewno wśród wszystkich zasobów należących do tego typu materiałów kontekstowych znajdziemy materiały dobrze przygotowane o wysokich walorach poznawczych. Jednak liczba i różnorodność plansz poglądowych oraz prezentacji multimedialnych sprawiają, że zasoby te wymagają odrębnego opracowania.

Prezentacja przywołana w przykładzie 4 może przyczynić się do lepszego, szybszego i skuteczniejszego przyswojenia wiadomości dotyczących norm językowych. Abstrakt – jakim są pojęcia z zakresu językoznawstwa normatywnego – został ukonkretniony w postaci ilustracji: wykresów oraz zdjęć użytkowników języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Udało się w ten sposób połączyć w jednym materiale wiedzę nazewniczą z wiedzą wyjaśniającą.

Prezentacje statyczne są wykorzystywane najczęściej w celu wzbogacenia wykładu. Znacznie rzadziej nauczyciele sięgają po animacje. Jednocześnie, jak wynika z badań przeprowadzonych przez Rafała Wawera i Monikę Wawer (2013: 156-196) animacja komputerowa wykorzystująca elementy dynamiczne (ruch, dźwięk i komentarz zza kadru) pozytywnie koreluje z poziomem przyswojonej wiedzy – przyswajany materiał jest dłużej i lepiej pamiętany. Niewątpliwie efekt dynamicznego przekazu można osiągnąć tylko przy wykorzystaniu multimediiów. Tradycyjny, drukowany podręcznik nie daje takiej możliwości. W tym miejscu widzimy więc przewagę nowych technologii nad tradycyjnymi nośnikami wiedzy.

W analizowanym materiale wskazałam dwa typy animacji różniące się ze względu na typ przekazywanej wiedzy. Przykład 1 prezentuje wiedzę nazewniczą, przykład 7 – interpretacyjną. Oba zasoby wykorzystują ruch, dźwięk i komentarz, co powinno ułatwić przyswajanie prezentowanego materiału, jednak nie można w tym miejscu pominąć warstwy wizualnej. Animacje te przeznaczone są dla uczniów gimnazjum, czyli młodzieży w wieku 14-15 lat. O ile animacja z przykładu 7. może być atrakcyjna w swej warstwie wizualnej (oszczędność środków wyrazu jest dużym plusem), to animacja z przykładu 1 wdaje się zbyt dziecinna. Jeśli ilustracja ma zintensyfikować procesy przyswajania i zapamiętywania materiału, musi być dostosowana do potrzeb odbiorcy. Niewątpliwie – jak pisze Maria Jagodzińska:

Obraz jest jednym z najbardziej naturalnych środków, do jakich odwołujemy się, gdy odczuwamy trudności w odebraniu i zrozumieniu lub przyswojeniu informacji werbalnych. Względna łatwość i naturalność przechodzenia w procesach poznawczych z jednego kodu na drugi oraz ich wzajemne uzupełnianie się prowadzi do przeświadczenia o pozytywnej roli obrazów w uczeniu się materiału słownego (Jagodzińska, 1985, cyt. za: Gromadzka, 2009: 53).

Nie chodzi jednak o wykorzystanie ilustracji jakiegokolwiek, skoro jej zadanie ma polegać na „wzbudzaniu uczuć estetycznych, zaciekawieniu, łatwym wprowadzeniu w temat, sprawianiu, że nauka staje się przyjemniejsza” (tamże). Można się w związku z tym zastanowić, na ile animacje proponowane w przykładzie 1 będą atrakcyjne dla ucznia w wieku gimnazjalnym. Widoczna jest tu infantylizacja rysunków, typowych raczej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jednocześnie treści językowe wykraczają poza możliwości percepcyjne małego dziecka. Mamy w związku z tym do czynienia z klasycznym niedopasowaniem formy i treści.

Tak jak wspomniałam, animacje w pełnym tego słowa znaczeniu są rzadkością. Przyczyna jest prozaiczna. Prezentacja statyczna, opracowana w jednym z dostępnych programów (PowerPoint lub Prezi) jest najłatwiejsza do przygotowania. Animacja zaś wymaga zdecydowanie większych umiejętności. W przypadku kształcenia językowego należy wskazać jeszcze jeden – być może najważniejszy – problem. Animacja najczęściej wykorzystywana jest tam, gdzie można (trzeba) przedstawić zjawiska obserwowalne – reakcje chemiczne, zmiany w przyrodzie, zjawiska elektryczne itp. Uczeń może wówczas stać się obserwatorem i dzięki temu lepiej zrozumieć obserwowane zjawisko i głębiej zaangażować się w proces jego symulacji (por. Wawer i in., 2013: 25). W pomocach audio-wizualnych chodzi bowiem o to, aby DOSTRZEC. Należy w związku z tym zastanowić się, czy można DOSTRZEC język. Jak wynika z przedstawionych przykładów, dostrzec można sytuację komunikacyjną, albowiem „tworzywa dostarcza rzeczywistość realna, ale tylko ta część, którą można technicznie zreprodukować” (Wawer i in., 2013: 19). Tym samym animacja komputerowa najlepiej sprawdzi się przy symulowaniu scenek zastępujących dramę. Podczas organizowania dramy w czasie lekcji uczniowie sami muszą wcielać się w rolę, co ma niewątpliwie wartość edukacyjną. Jednak podczas odgrywania scenek uczniowie (aktorzy) muszą znać swoje role, muszą wykorzystywać przyswojony wcześniej materiał. Animowana scenka ma więc tę przewagę, że można wykorzystać element zaskoczenia i pozwalać na interpretowanie ról innych. Wówczas od wiedzy interpretacyjnej, poprzez wyjaśniającą możemy przejść do uświadomionej wiedzy nazewniczej. Poza tym animacja komputerowa oszczędza czas i eliminuje kłopotliwe sytuacje, kiedy to nieśmiali uczniowie nie czują się dobrze w roli aktorów dramy.

W związku z powyższym można stwierdzić, że zasoby z grupy IV stanowią dobre kontekstowe pomoce, które wykorzystują możliwości nowych mediów. Mamy tu bowiem do czynienia z rzeczywistym multimodalnym przekazem – wielokodowość materiału edukacyjnego pozwala w pełni zaangażować uczniów. Przekaz przykuwa uwagę przede wszystkim dzięki temu, że jest audiowizualny. Wykorzystuje kody werbalny i wizualny, ruch, a także posługuje się żartem, przez co angażuje emocjonalnie.

Zasoby wykorzystujące możliwości nowych mediów i jednocześnie najbardziej pożądaną wiedzę interpretacyjną, aktywizującą uczniów, są nieliczne. Najwięcej z badanych zasobów odwołuje się do wiedzy nazewnicznej i wyjaśniającej. Obserwacja ta prowadzi do smutnej konstatacji, że komputerowe wspomaganie procesu uczenia się nie zawsze musi prowadzić do unowocześnienia tegoż procesu. Niestety, stosunkowo często e-materiały są tylko nową odsłoną tradycyjnej metody podającej, z tą różnicą, że schemat czy ilustracja w podręczniku zostają zastąpione slajdem wyświetlonym na tablicy. Podobnie rzecz się ma z prezentacjami multimedialnymi – w tym wypadku wykład nauczyciela zostaje zastąpiony wykładem innej osoby. Z badań przeprowadzonych przez autorów raportu „Nowe media w polskiej szkole” z roku 2013 (Jasiewicz i in., b.r.) wynika, że są to też materiały, po które nauczyciele sięgają najchętniej. Nowoczesne technologie służą jako „ilustracja” treści przekazywanych tradycyjnymi metodami. Czy to znaczy, że kształcenie językowe trudno poddaje się unowocześnianiu? Być może, ale nie oznacza to, że nie należy próbować. Przykłady dobrych animacji pokazują, że jest to możliwe. Z drugiej strony można stwierdzić, że nie zawsze trzeba na siłę szukać nowatorskich rozwiązań, skoro stare metody są nadal aktualne. Niewątpliwie Internet spowodował, że dostęp do materiałów audiowizualnych jest łatwiejszy, szybszy. Jednocześnie ilość nie zawsze przekłada się na jakość. Można nawet odnieść wrażenie przytłoczenia „nowoczesnymi” pomocami edukacyjnymi. Każda z nich wymaga dokładnego oglądu przed zastosowaniem, a na to potrzebny jest czas. Należałoby bowiem zadać sobie każdorazowo m.in. takie pytania: czy dana pomoc (dany materiał wizualny, audiowizualny, audialny) wnosi nową jakość do procesu nauczania?; czy (w czym) jest lepszy od tradycyjnego podręcznika lub tradycyjnych kart pracy?; jak może wspierać proces przyswajania i zapamiętywania wiadomości?; jakie będą korzyści z jego zastosowania?



Analiza zasobów zgromadzonych w serwisie edukacyjnym Scholaris.pl pokazuje, że polska szkoła dopiero zaczyna wykorzystywać możliwości, jakie dają nowe technologie. Znajdziemy tu bowiem materiały bardzo dobre i pożyteczne, pozwalające odświeżyć i urozmaicić polonistyczne lekcje językowe, jak i takie, które są zupełnie нефункционалне. Niestety najmniej jest zasobów pozwalających na uruchomienie tej najpożyteczniejszej wiedzy – wiedzy interpretacyjnej. Najwięcej jest materiałów przekazujących wiedzę gotową, czy to nazewniczą czy wyjaśniającą. Pewnie takie materiały łatwiej jest stworzyć, nie wymagają bowiem skomplikowanej obróbki technicznej, ale też nie wnoszą nowej jakości do procesu kształcenia. Zestawienie ilościowe zasobów dotyczących kształcenia językowego pokazuje jednocześnie, że kształcenie językowe trudno poddaje się unowocześnianiu i uatrakcyjnianiu. Tak jak w szkole, tak i na platformach edukacyjnych najmniej jest metod pozwalających na uruchomienie wiedzy interpretacyjnej i postawienie uczniów w roli badaczy języka, a nie tylko bezrefleksyjnych użytkowników.

## Bibliografia

- Adams D. M., Hamm M. E. (1990), *Cooperative Learning: Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum*, Springfield: C.C. Thomas.
- Bartmiński J. (2008), *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem*, Warszawa, s. 60-62.
- Gromadzka B. (2009), *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Harmes M. K., Huijser H., Danaher P. A. (red.) (2015), *Myth in education, learning and Teaching. Policies, Practices and Principles*, New York: Polgrave Macmillan
- Jagodzińska M., Koszewska B. (1985), *Rola obrazowych i barwnych przedstawień treści w podręczniku*, Warszawa: PSMO i W.
- Jasiewicz J., Batorski D. i in. (b.r.), *Nowe media w polskiej szkole*, [online], [http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl\\_files/olek/Nowe%20media%20w%20polskiej%20szkole%20-%20wyniki%20bada.pdf](http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/olek/Nowe%20media%20w%20polskiej%20szkole%20-%20wyniki%20bada.pdf), dostęp: 15.09.2017.



- Karczmarczyk A. (2017), *Chaos wizualny w sieci. Analiza wizualno-werbalna stron edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Zagrożenia ze strony mediów*, red. G. Penkowska, Gdańsk: WN Katedra.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Migdałek J., Folta W. (red.) (2010), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piecuch A. (2011), *Multimedialne kompetencje nauczycieli*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pitler H., Hubbell E. R., Kuhn M. (2015), *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Poręba A. (2016), *Ortograficzne gry online jako narzędzia terapii uczniów z dysortografią na II etapie edukacyjnym*, w: *E-polonistyka 3*, red. A. Dziak, A. Kopacz, Lublin: KUL, s. 151-160.
- Ślósarz A. (2008), *Media w służbie polonisty*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Walat W. (2004), *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wawer R. (2008), *Animacja komputerowa w procesie kształcenia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wawer R., Wawer M. (2013), *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Warszaw: Difin.
- Wobalis M. (2011), *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*, Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.

## Summary

### KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE IN ONLINE EDUCATIONAL PORTALS (THE CASE OF SCHOLARIS.PL)

In the article the author analyses the possibilities of using modern teaching methods during Polish language lessons. The educational materials collected in one of the websites of Scholaris. pl. are taken into account. The analytic material concerns grammar and language use; the author groups it according to types of knowledge (naming, explanation and interpretation). The purpose of this article is to establish whether the multimedia educational materials offered by the website meet the conditions of modernity, attractiveness and functionality.

**KEYWORDS:** language, learning, media, education

## Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego

**STRESZCZENIE:** Artykuł poświęcony jest omówieniu wyników analizy kilku popularnych podręczników do nauki języka polskiego jako ojczystego w szkole podstawowej pod kątem obecności i funkcji treści z zakresu fonetyki. Analizie poddano zarówno wiedzę teoretyczną i pojawiające się w podręcznikach gramatyczne pojęcia, jak i inne aktywności (np. ćwiczenia w analizie fonetycznej lub recytacje), dzięki którym ten rodzaj wiedzy gramatycznej może zostać przez uczących się przyswojony i sfunkcjonalizowany. Rezultaty dowodzą, że zagadnienia fonetyczne są integrowane z innymi treściami edukacji polonistycznej (z nauką ortografii, gramatyki i z kształceniem literacko-kulturowym), a najsłabszy nacisk kładzie się na ich wykorzystywanie w rozwijaniu żywej mowy ucznia. Praktyczny aspekt umiejętności fonetycznych, jakim jest korzystanie z pisanej informacji na temat wymowy, zdecydowanie częściej dotyczy wyrazów obcych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** szkoła podstawowa, analiza podręczników, ćwiczenia gramatyczne, fonetyka, transkrypcja

### Wprowadzenie

Fonetyka w edukacji ma przede wszystkim wartość użyteczną. W glosydydaktyce uczy się wymowy różnych części brzmieniowych (głosek, wyrazów, fraz, zdań), akcentowania i intonacji (Kubicka, 2010). Celem ćwiczeń fonetycznych jest osiągnięcie odpowiedniej kompetencji fonologicznej, rozumianej jako umiejętność odbioru i produkowania jednostek

dźwiękowych (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów), przy zachowaniu odpowiedniej prozodii (ESOKJ: 105). Rozwijana jest także kompetencja ortoepiczna, dotycząca m.in. znajomości konwencji opisywania wymowy (ESOKJ: 106). Z oczywistych powodów w nauce języka ojczystego jest inaczej (dziecko idące do szkoły bez problemu słuchowo różnicuje fonemy i nimi manipuluje<sup>1</sup>), ale w metodyce nauczania języka ojczystego fonetyka także pełni funkcje praktyczne. Na najwcześniejszym etapie pomaga w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, na późniejszych etapach służy lepszemu rozumieniu tekstów kultury, a na wszystkich – wspiera mówienie. Fonetyka rozumiana jako refleksja nad dźwiękami mowy, relacją między mową a pismem oraz mową w płaszczyźnie sugrasegmentalnej stanowi istotny element rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Niniejszy artykuł poświęcony jest omówieniu kilku popularnych podręczników do nauki języka polskiego w szkole podstawowej pod kątem obecności i funkcji treści z zakresu fonetyki. Analiza podręczników stanowi pretekst do refleksji nad celami i metodami kształcenia w zakresie fonetyki. Zarys sposobu funkcjonowania wiedzy fonetycznej we współczesnych podręcznikach poprzedza krótkie wprowadzenie dotyczące fonetyki w podstawach programowych z ostatnich lat, przypomnienie poglądów polonistów na cele nauczania fonetyki oraz uwagi na temat podręcznika w edukacji szkolnej, które stanowią pewne ramy prowadzonej analizy.

## 1. Fonetyka w podstawie programowej

Zapisy podstawy programowej do nauczania języka polskiego jako ojczystego z ostatnich lat (por. Podstawa, 2008; Podstawa, 2014) zachęcały do integracji treści kształcenia (języka, literatury, kultury i komunikacji), funkcjonalizacji gramatyki, tekstocentryzmu oraz zachowania równowagi między podejściem poznawczym i praktycznym (Bartmiński, 2009; Kowalikowa, 2014). Proponowana w podstawie programowej siatka

<sup>1</sup> Kompetencja fonologiczna w języku ojczystym stabilizuje się między czwartym a szóstym rokiem życia, choć oczywiście w pewnych aspektach jest rozwijana przez kolejne lata.

pojęć służyła – w założeniu – budowaniu samoświadomości i sprawności językowej, uczeniu pogłębionego odbioru tekstów oraz doskonaleniu poprawności i sprawności językowej.

Najnowsza podstawa programowa dla szkoły podstawowej (por. Podstawa, 2017), choć w wielu miejscach wprowadza istotne zmiany, także zachęca do integracji polonistycznych treści kształcenia (s. 18, 70) oraz wspomina o funkcjonalnym kształceniu językowym i praktycznym wykorzystaniu zdobytych wiadomości (s. 60, 62). Celem kształcenia językowego na lekcjach języka ojczystego jest m.in. kształcenie umiejętności porozumiewania się i poprawność językowa (s. 59-60, 70). Ponieważ nie istnieje jeszcze pełen zestaw podręczników do szkoły podstawowej opartych na nowej podstawie programowej z 2017 roku, przeprowadzona w niniejszym artykule analiza opiera się przede wszystkim na zapisach podstaw z 2008 i 2014 roku<sup>2</sup>.

Fonetyka w podstawie programowej z 2014 roku jest reprezentowana zaledwie przez kilkanaście pojęć i – podobnie jak pozostałe pojęcia lingwistyczne – pojawia się głównie pod nagłówkiem *świadomość językowa*<sup>3</sup>. Ta ogólna siatka nie wystarcza do tego, aby zobaczyć uwikłanie fonetyki w inne zagadnienia programowe. Przykładowo, w gimnazjum<sup>4</sup> pojawiają się zapisy: etyka słowa i etykieta językowa, korzystanie ze słownika poprawnej polszczyzny, rozpoznanie cech kultury i języka swojego regionu oraz rozróżnianie normy językowej wzorcowej i użytkowej, które nie wiążą się wprost z zagadnieniami fonetycznymi, a jednak właśnie przy realizacji tych zapisów programowych można i należy omawiać zagadnienia sposobów mówienia i tonu głosu, poprawnej wymowy, rozpoznawania specyficznych cech artykulacyjnych swojego regionu czy różnicowania normy językowej w wymowie.

<sup>2</sup> Zapisy podstawy programowej z 2014 dla etapów II–IV są identyczne jak w podstawie z 2008 roku.

<sup>3</sup> Termin *świadomość językowa* jest wieloznaczny. Choć twórcy podstawy programowej deklarowali opozycyjne wobec tradycyjnej gramatyki kształcenie językowe, termin ten w kontekście programowych zapisów można także rozumieć jako synonim szkolnej nauki o języku (por. Bakuła, 2012; Nocoń, 2014).

<sup>4</sup> Gimnazjum jako III etap edukacyjny jest w trakcie likwidacji, jednak ciągle trwa kształcenie oparte na zapisach podstawy z 2014 roku. W najnowszej podstawie w odniesieniu do klas VII–VIII pojawiają się podobne zapisy dotyczące kultury języka polskiego czy regionalnych odmian języka (por. Podstawa, 2017: 67-68).

Na etapie wczesnoszkolnym refleksja nad dźwiękami mowy stanowi podstawę nauki czytania i pisania. Wynika to z faktu, że świadomość fonologiczna i wiedza o literach są uważane za podstawowe czynniki warunkujące naukę czytania i pisanie w językach mających pismo alfabetyczne (National Early Literacy Panel, 2008). Wprowadzenie ucznia w świat pisma poprzedza wrażliwość dźwiękowa. Dziecko, żeby czytać i pisać, musi zyskać świadomość, jakie dźwięki słyszy, powinno umieć je artykułować i zrozumieć, że język pisany i mówiony nie są przystające. Zgodnie z podstawą programową (Podstawa, 2014: 12) uczeń kończący klasę III: poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; rozumie pojęcia *wyraz*, *sylaba*, *zdanie*, *litera* i *głoska*<sup>5</sup>; dzieli wyrazy na sylaby; tworzy wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej; czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym.

Zgodnie z podstawą, na II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI), czytając głośno, uczeń powinien umieć przekazać intencję tekstu, właściwie akcentować wyrazy, stosować pauzę i intonację, a także recytować i podejmować próby głosowej interpretacji recytowanych tekstów. Ponadto pisząc, w razie potrzeby powinien wykorzystywać wiedzę o wymianie głosek w wyrazach pokrewnych i w tematach fleksyjnych wyrazów odmiennych oraz o różnicach w wymowie i pisowni samogłosek ustnych i nosowych, spółgłosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych.

W podstawie programowej z 2017 roku II etap edukacyjny obejmuje klasy IV-VIII, jednak zapisy podzielono na dwie grupy: klasy IV-VI i klasy VII-VIII. W pierwszej z nich przy wymaganiach szczegółowych w zakresie kształcenia językowego pojawiają się uwagi na temat rozumienia przez ucznia pojęć: *głoska*, *litera*, *sylaba*, *akcent*, *znajomości* i *stosowania reguł akcentowania wyrazów oraz intonacji poprawnej ze względu na*

---

<sup>5</sup> Choć pojęcia: *alfabet*, *samogłoska* i *spółgłoska* nie występują w podstawie programowej z 2008 i 2014 na etapie I, funkcjonują one w szkolnej rzeczywistości. Z pewnością jest to efekt sposobu wprowadzania dzieci polskich w istotę pisma oraz zaleceń językoznawców (Kowalikowa, 2002: 126). W najnowszej podstawie na I etapie edukacyjnym pojęcia *samogłoska* i *spółgłoska* pojawiają się wprost (Podstawa, 2017: 35).

cel wypowiedzi (Podstawa, 2017: 63). W zakresie tworzenia wypowiedzi uczeń powinien wygłaszać z pamięci tekst z odpowiednią intonacją, dykcją, właściwym akcentowaniem, z odpowiednim napięciem emocjonalnym i z następstwem pauz oraz wykorzystywać wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach (Podstawa, 2017: 64). Ten ostatni zapis, choć bardzo ogólnikowy, można odnieść m.in. do wykorzystania wiedzy z zakresu relacji między mową a pismem przy opanowywaniu poprawnej pisowni polskiej.

## 2. Cele nauczania fonetyki w refleksji polonistycznej

We współczesnej refleksji metodyczno-polonistycznej coraz rzadziej pojawiają się wątki dotyczące poszczególnych działów nauki o języku. Wynika to z ogólnej dyskusji nad celami kształcenia językowego w szkole, ich przewartościowaniem i postulatem funkcjonalizowania wiedzy o języku (Szymańska, 2016)<sup>6</sup>, ale fonetyka zawsze była postrzegana jako ten dział nauki o języku, którego nauczanie ma bardzo praktyczny charakter. Michał Jaworski (1991: 132) podkreślał, że nauka fonetyki ułatwia poprawną wymowę i jest podstawą opanowania nauki czytania i pisania, pomaga w nauce języków obcych, a ponadto w sposób naturalny koreluje z nauką gramatyki (np. z fleksją przy omawianiu oboczności tematów w zależności od typu końcówki fleksyjnej). W tradycyjnych ujęciach systematyzujących wiedzę o języku dużą wagę przykładano do ćwiczenia ogólnych sprawności analitycznych opartych na obserwacji, a fonetyka do tego celu nadaje się doskonale.

We współczesnej refleksji polonistycznej także eksponuje się aspekty praktyczne i kształcące fonetyki. Wiadomości z głosowni są niezbędne przy kształceniu literackim. Pojawiają się przy omawianiu fonetycznych środków wyrazu artystycznego, choćby takich jak instrumentacja głoskowa (Kowalikowa, 2002). Panuje przekonanie o wartości nauki tekstów literackich na pamięć i ich recytacji, zarówno ze

<sup>6</sup> Mimo że funkcjonalne nauczanie gramatyki to postulat bardzo modny obecnie; jego podwaliny na gruncie dydaktyki polonistycznej tworzył pół wieku temu Jan Tokarski (1966).

względu na możliwość rozwijania kultury żywego słowa oraz pamięci, jak i pogłębianie przeżycia oraz recepcji utworu (Adamczykowa, 2001; Pawłowska, 2005; Uryga, 1996). Interpretacja głosowa polegająca na mówionym odtworzeniu cudzego tekstu pisanego ze zrozumieniem, przekonująco, jest traktowana jako przetworzenie tekstu na własną wypowiedź, z wykorzystaniem dykcji i ekspresji, czyli takich dźwiękowych cech wypowiedzi, jak akcent, pauza, intonacja, tempo, siła głosu, barwa. Świadomości fonetycznej wymaga dyskusja nad sposobem czytania i recytowania lub refleksja nad wpływem fonicznych środków językowych na słuchaczy, a także porównywanie różnych interpretacji głosowych tych samych tekstów.

Wiadomości z fonetyki są składnikiem kompetencji nadawczych ucznia w zakresie mówienia i czytania, zarówno pod względem sprawnościowym i poprawnościowym, jak i estetycznym (Kowalikowa, 2002: 125). Fonetyka ułatwia opanowanie umiejętności poprawnego pisania, a błędy wymowy skutkują błędami ortograficznymi (Jaworski, 1991; Wolan, 2001; Pawłowska, 2005).

Funkcjonalne nauczanie fonetyki nie jest możliwe bez kształtowania elementarnych pojęć językowych. Wielu badaczy jest przekonanych o korzystnym wpływie wiedzy gramatycznej (której częścią jest wiedza o dźwiękach) na komunikację językową, także tę w językach obcych (Derwojedowa, Linde-Usiekniewicz, 2006; Gruszczyńska, Gruszczyński, 2014).

Podsumowując, można stwierdzić, że w refleksji polonistycznej nad nauczaniem fonetyki zwraca się uwagę na trzy aspekty: po pierwsze, na kształtowanie świadomości językowej, której nieodzowną częścią jest pewien aparat pojęciowy, po drugie – funkcjonalne jej wykorzystanie w korelacji z innymi obszarami edukacji polonistycznej, a po trzecie – na rozwijanie sprawności nadawczych uczniów.

### **3. Podręcznik jako narzędzie dydaktyczne**

Podręcznik szkolny stanowi autorską koncepcję realizacji zaleceń programowych i jest podstawowym, a często jedynym źródłem wiedzy językowej dla uczniów. Jak podkreśla Jolanta Nocoń, jego adresatem jest również nauczyciel, dla którego



podręcznik staje się zapisem pewnej koncepcji metodycznej, pomaga zorganizować proces dydaktyczny, dobiera i porządkuje treści, układa je w kolejne sekwencje (...), zawiera zestawy zadań, opisy różnorodnych działań poznawczych i materiały ikoniczne” (Nocoń, 2009: 45).

Choć istnieje wiele czynników różnicujących podręczniki, niemal we wszystkich można wyróżnić pewne strukturalne komponenty, takie jak: komponent informacyjny (merytoryczny), komponent organizujący, komponent orientacyjny (Gąsiorek, Krzyżyk, Synowiec, 2010: 9-12). Komponent informacyjny (najbardziej rozbudowany i zróżnicowany) służy przekazywaniu najważniejszych wiadomości z danej dziedziny wiedzy. Obok tekstów teoretyczno-poznawczych (zawierających m.in. podstawowe terminy, fakty, reguły i definicje) oraz tekstów instrumentalno-praktycznych (zawierających np. zestawy zadań i ćwiczeń niezbędnych do opanowania informacji teoretyczno-poznawczych) w komponencie tym występują elementy przekazu niewerbalnego, takie jak: zdjęcia, rysunki, tabele, reprodukcje, wykresy. Komponent organizujący (np. słowniczki pojęć, graficzne wydzielenie pewnych elementów tekstu) ma ułatwić odbiorcom podręcznika zrozumienie i zapamiętanie wiadomości. Ważny element stanowi tu oprawa edytorsko-typograficzna (m.in. paginacja, operowanie kolorem). Komponent orientacyjny usprawnia sposób korzystania z podręcznika. Służą temu takie elementy jak: spis treści, podział kompozycyjny (tytuły, śródtytuły), odsyłacze czy indeksy.

Funkcjonujące obecnie na rynku serie podręczników są bardzo rozbudowane i często stanowią zestaw uzupełniających się materiałów dydaktycznych. Obok podręcznika właściwego najbardziej rozpowszechnione są zeszyty ćwiczeń dla uczniów i książki dla nauczycieli, ale zdarzają się też inne materiały, np. płyty z filmami edukacyjnymi, gry, zestawy sprawdzianów i testów.

Wśród podręczników do nauki języka polskiego jako ojczystego występują trzy główne typy: podręcznik do historii literatury, wypisy i podręcznik do nauki o języku (Rypel, 2012: 103). Kształt tych ostatnich diametralnie zmienił się w ostatnim dwudziestolecu pod wpływem funkcjonalnego podejścia do gramatyki (Zbróg, 2007).

#### 4. Analiza dwóch serii podręczników do szkoły podstawowej

Analizie poddano dwie serie popularnych podręczników do nauki języka polskiego w szkole podstawowej na II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI). Analizowane podręczniki zostały wydane w latach 2012–2014, zatem bazowały na podstawie programowej z roku 2008, jednak warto powtórzyć, że podstawa z 2014 roku nie przyniosła w omawianym tu obszarze żadnych zmian, a najnowsza – wprowadzona w 2017 roku – choć niesie istotną reorganizację systemu oświaty, jeszcze jest w trakcie wdrażania<sup>7</sup>. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że problemy wyodrębnione na bazie poczynionych obserwacji są aktualne także w stosunku do podręczników wydawanych na podstawie najnowszych podstaw programowych.

Decyzja o wyborze tego akurat etapu wynikała z analizy zapisów podstawy programowej, która uświadamia, że to właśnie wtedy kształtuje się wiedza fonetyczna stanowiąca bazę kolejnych etapów. Analizie poddano jedynie główny podręcznik serii, który łączył kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym. Uznano, że choć oddzielne książki przeznaczone do nauki o języku i kształcenia językowego dostarczyłyby wielu dodatkowych przykładów funkcjonowania wiedzy fonetycznej, to po pierwsze, trudno jest porównywać materiały dodatkowe, bo w każdej serii są one nieco inaczej traktowane, a po wtóre, materiały dodatkowe byłyby jedynie kontynuacją koncepcji zarysowanej w podręczniku. Analizie poddano komponent informacyjny i organizujący, zarówno wiedzę teoretyczną i pojawiające się w podręcznikach gramatyczne pojęcia, jak i inne aktywności (np. ćwiczenia w analizie fonetycznej lub recytacje), dzięki którym ten rodzaj wiedzy gramatycznej może zostać przez uczących się przyswojony i sfunkcjonalizowany.

Do analizy wybrano popularne podręczniki do nauki języka polskiego z dwóch serii: *Teraz polski!* Wydawnictwa Nowa Era (TP) oraz *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (MN). W odwołaniach do konkretnych książek podawana jest klasa, np. zapis MN4 oznacza

<sup>7</sup> W roku szkolnym 2017/2018 w związku z wdrażaną reformą programową w szkole podstawowej nadal obowiązują dotychczasowe podręczniki do klas 5 i 6 oraz nowe podręczniki dla klas 4 i 7.

podręcznik *Między nami* do klasy czwartej. Refleksje z przeglądu podręczników dotyczą wprowadzanego w nich aparatu pojęciowego, typów aktywności oraz konwencji zapisu wymowy. Należy podkreślić, że celem nadrzędnym nie jest ocena tych podręczników, tylko zaobserwowanie pewnych tendencji występujących w nauczaniu fonetyki.

#### 4.1. Aparat pojęciowy

Zakres wprowadzanych w obu podręcznikach pojęć jest podobny (zob. tabela 1).

Tabela 1. Definicje pojęć z zakresu fonetyki w analizowanych podręcznikach

Pojęcia	TP4	TP5	TP6	MN4	MN5	MN6
Litera	+	-	-	+	-	+
Głoska	+	-	-	+	+	-
Sylaba	+	-	-	+	-	+
Samogłoska	+	-	-	+	+	+
Spółgłoska	+	-	-	+	+	+
Głoski dźwięczne i bezdźwięczne	+	-	+	-	+	+
Głoski ustne i nosowe	+	-	+	-	+	+
Głoski twarde i miękkie	+	-	+	(+)	-	-
Akcent	-	+	+	-	+	+
Intonacja	-	+	-	-	+	-
Barwa dźwiękowa	-	+	-	-	-	-
Wymowa potoczna i staranna	-	-	-	-	+	-
Onomatopeja	+	+	+	-	+	+
Rym	+	+	+	+	+	+
Rytm	+	-	+	+	+	+

Oba podręczniki wprowadzają wszystkie pojęcia wymagane przez podstawę programową, każdy też wychodzi poza zakres minimum. Seria *Teraz polski!* poszerza wymagania podstawy programowej o intonację i barwę językową, a *Między nami* – o wymowę potoczną i staranną. Podręcznik *Między nami* nie operuje wprost pojęciami głoski twarde i miękkie, choć wprowadza pojęcie zmiękczenia przy okazji omawiania funkcji litery *i* (MN4: 90). Należy podkreślić, że w serii *Między nami* zasadniczo

analizowane pojęcia pojawiają się bardziej cyklicznie<sup>8</sup>. Ponadto w obu podręcznikach występują pojęcia rym, rytm i onomatopeja, które pojawiają się przy okazji kształcenia literacko-kulturowego.

Wszystkie wprowadzone pojęcia są poprawnie zdefiniowane, jednak analiza sposobu funkcjonowania tych terminów w kontekście (np. w podręcznikowych tekstach, poleceniach lub ćwiczeniach) pozwala dostrzec pewne znaczeniowe przesunięcia:

1. W każdym zdaniu wskaż co najmniej dwa wyrazy, w których spółgłoski dźwięczne wymawiamy jako bezdźwięczne. (TP6: 271)
2. W dopełniaczu, celowniku i miejscowniku piszemy -ii po spółgłosce n w rzeczownikach, których zakończenie w mianowniku wymawiamy jako [ńja]. (TP5: 72)
3. Zakończenia *-dztwo*, *-dzki* piszemy, gdy w wyrazach pokrewnych występują spółgłoski: d, dz, dź. Przykłady: (...) Szwed – szwedzki, *jasnowidz* – *jasnowidztwo*, *Grudziądz* – *grudziądzki*, (...) Łódź – *łódzki*. (TP6: 37)
4. Jeżeli w wyrazie lub na granicy wyrazów występują w sąsiedztwie dwie spółgłoski, z których jedna jest dźwięczna, a druga – bezdźwięczna, to obie wymawiamy dźwięcznie lub obie bezdźwięcznie, np. *krzew* [kszef], [bes snu]. (MN5: 297)
5. W czasownikach typu: *wziąć*, *wyjąć*, *przyjąć* w formie osobowej liczby pojedynczej i mnogiej przed *-ł*, *-ła*, *-ły*, *-li* piszemy głoski nosowe q i ę, np. *wziął*, *wzięła*, *wzięli*, *wzięły* (MN6: 190).

Choć spółgłoska i samogłoska definiowana jest – zgodnie z językoznawczym ujęciem – jako typ głoski, w podanych przykładach nazywa się tak także litery, które odpowiadają tym głoskom w typowych sytuacjach<sup>9</sup>. To potoczne rozumienie, choć niezgodne ze znaczeniem ukształtowanym przez naukowy opis, jest bardzo rozpowszechnione (por. Aw-

<sup>8</sup> W zestawieniu nie uwzględniono słowniczka pojęć, który znajduje się końcu podręcznika do klasy VI jako powtórzenie z nauki o języku (MN: 322-327).

<sup>9</sup> Przykładowo, w cytacie 4 autorzy, pisząc o wyrazie *krzew*, uznają, że *k* to spółgłoska bezdźwięczna, a *rz* to spółgłoska dźwięczna. W wyrazie *krzew* nie ma spółgłosek dźwięcznych, tylko są litery *rz*, które w typowych sytuacjach odpowiadają spółgłosce dźwięcznej.

ramiuk, 2004; Przybyła, 2007). Utożsamianie spółgłoski lub samogłoski z literą wynika z mieszania płaszczyzny mowy i pisma i dzieje się niejako w ukryciu. Sposób operowania pojęciami ma znacznie większe znaczenie dla ich kształtowania niż same definicje.

#### 4.2. Typy aktywności

Polecenia adresowane do uczniów skłaniają ich do wykonania pewnych działań. Te aktywności – zgodnie z wywodem przeprowadzonym w p. 2 – zostały podzielone na trzy grupy. Pierwsza dotyczy kształtowania świadomości językowej, druga – korelacji fonetyki z innymi działami edukacji polonistycznej, a trzecia – sprawności nadawczych.

W zakresie kształtowania świadomości językowej wyodrębniono dwie podgrupy. Pierwszą stanowi kształtowanie pojęć językowych, takich jak głoska, litera, sylaba. Uwzględniano tu wszelkie ćwiczenia, których celem było zwrócenie uwagi na relacje ogólne między literą a głoską (np. fakt, że głoskę można zapisać dwiema literami) i – ogólniej – między wymową a zapisem, liczenie głosek i ich typów oraz ćwiczenia z wykorzystaniem sylab (np. rekonstruowanie wyrazu na podstawie ostatniej sylaby i informacji o liczbie sylab). W drugiej podgrupie znalazły się zadania, których celem było zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki, np. *Dotknij dłonią krtani i wymawiaj kolejno głoski wymienione w rymowankach. Zaznacz te, które powodują delikatne drgania wyczuwalne ręką* (TP4: 311). Do tej podgrupy włączono dobieranie słów rymujących się, odnajdywanie i tworzenie rymów, manipulacje na głoskach powodujące zmianę znaczenia oraz ćwiczenia dotyczące akcentowania.

Funkcjonalizacja fonetyki wiąże się z integracją wewnątrzprzedmiotową: przede wszystkim z kształceniem literackim, gramatyką oraz pisownią. Refleksja nad dźwiękami w tekście literackim obejmuje obserwację fonetycznych środków obrazowania. Najczęściej są to onomatopeje i rymy, ale zdarzają się i inne ćwiczenia (*O jakich dźwiękach mówi się w wierszu?* TP4: 83). Korelacja fonetyki z innymi działami gramatyki najczęściej dotyczy uzasadniania pisowni i wymowy przez zwrócenie uwagi na formę gramatyczną, tak jak przy pisowni bezokoliczników zakończonych na *-ąć*, a wymawianych [ońć] lub końcówki fleksyjnej

-ę wymawianej [e] w zakończeniach niektórych rzeczowników rodzaju żeńskiego w bierniku liczby pojedynczej. Kiedy przy uzasadnianiu pisowni jest odniesienie do wymowy, ale brakuje informacji gramatycznej, mamy do czynienia z trzecią podgrupą. Korelacja między wymową a ortografią obejmuje przykładowo ćwiczenia polegające na wymianie głosek uzasadniających pisownię, zapisie litery po konkretnej głosce czy wyborze znaku interpunkcyjnego ze względu na wymowę.

Ostatnia grupa aktywności dotyczy kompetencji nadawczych. Tu także wydzielono dwie podgrupy. Pierwsza polega na wyprodukowaniu formy dźwiękowej: pojedynczego dźwięku, sylaby, wyrazu, frazy lub tekstu, zwykle z uwzględnieniem zasad poprawnej wymowy lub jakimś szczególnym sposobem czytania (np. *Odczytaj kilka zwrotek, dzieląc wyraźnie słowa na sylaby*, TP4: 299). Z kolei recytacja, choć także dotyczy tekstu, wymaga od nadawcy głosowej interpretacji. W tej podgrupie znalazły się także ćwiczenia polegające na głośnym czytaniu z wejściem w rolę (np. *Przeczytajcie wiersz głośno na różne sposoby: jak bardzo trudną zagadkę, jak wesołe opowiadanie, jak definicję z encyklopedii, jak wypowiedź poważnej osoby. Powiedzcie, który sposób – według was – najbardziej pasuje do treści wiersza*, MN4: 174). Należy podkreślić, że do omawianej grupy ćwiczeń nie zaliczano wszystkich aktywności dotyczących mówienia (np. *Porozmawiajcie na temat przedstawień teatralnych, w których uczestniczyliście lub które oglądaliście, np. w Teatrze Telewizji*, MN5: 301), a jedynie te, w których zwracano wprost uwagę na stronę brzmieniową.

Poza trzema głównymi grupami pozostało nieco ćwiczeń, które trudno było zakwalifikować do którejs z nich, np. *Wyszukaj w słownikach internetowych, jak powiedzieć dzień dobry w trzech wybranych przez Ciebie językach* (TP4: 259) lub *Przeczytajcie wypowiedzi reportera i powiedzcie, co zrobił, by poradzić sobie z poprawnym wymówieniem trudnego wyrazu* (MN4: 89).

Zestawienie różnych typów aktywności w analizowanych podręcznikach prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Typy aktywności w analizowanych podręcznikach

Aktywność	TP4	TP5	TP6	Łącznie	MN4	MN5	MN6	Łącznie
Kształtowanie pojęć językowych	16	1	10	27 (19,85%)	15	2	1	18 (18,95%)
Zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki	8	6	8	22 (16,18%)	5	3	1	9 (9,48%)
Dźwięki w tekście literackim	2	–	5	7 (5,15%)	2	1	–	3 (3,16)
Wymowa a gramatyka	3	4	22	29 (21,32%)	3	2	–	5 (5,26%)
Wymowa a pisownia	21	17	1	39 (28,67%)	36	1	–	37 (38,95%)
Wyprodukowanie formy dźwiękowej	3	3	2	8 (5,88%)	1	–	–	1 (1,05%)
Recytacja	1	1	–	2 (1,47%)	6	7	4	17 (17,89%)
Inne	2	–	–	2 (1,47%)	5	–	–	5 (5,26%)
Łącznie	56	32	48	136	73	16	6	95

Zdecydowanie więcej aktywności związanych z fonetyką zaobserwowano w podręczniku *Teraz polski!*, choć należy dodać, że w serii *Między nami* polecenia były bardziej złożone, wieloetapowe. W obu podręcznikach połowa wszystkich aktywności odnosiła się do korelacji fonetyki z kształceniem literacko-kulturowym, gramatyką i ortografią (55,15% w TP i 47,37% w MN), w obu też najliczniejszą grupę stanowiły ćwiczenia, w których fonetyka pojawiała się przy nauce poprawnej pisowni. W pierwszej z analizowanej serii rozbudowane były aktywności dotyczące korelacji z gramatyką (21,32%), a w drugiej – ćwiczenia recytatorskie (17,89%). W obu seriach aktywności nastawione na kształcenie kompetencji nadawczych były najmniej liczne (7,35% w TP i 18,94% w MN).

#### 4.3. Zapis wymowy

Ostatni z analizowanych aspektów dotyczy konwencji zapisu wymowy. Transkrypcja fonetyczna służy jak najwierniejszemu oddaniu dźwięków mowy, a fonologiczna uwzględnia tylko istotne z funkcjonalnego punktu widzenia różnice między nimi. W analizowanych podręcznikach pojawiają się wskazówki dotyczące wymowy, zarówno wyrazów polskich,



jak i obcych<sup>10</sup>. Ze względu na bardzo ogólne ukierunkowanie fonetyczne można stwierdzić, że zapisy te reprezentują poziom powierzchniowofo-nologiczny.

Proporcje między wyrazami obcego pochodzenia a polskimi prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Liczba wyrazów polskich i obcych z zapisem fonetycznym

Zapis fonetyczny	TP4	TP5	TP6	Łącznie	MN4	MN5	MN6	Łącznie
Wyrazy obcego pochodzenia	120	136	169	425	31	25	74	130
Wyrazy rodzime	2	3	1	6	0	17	1	18
Łącznie	122	139	170	431	31	42	75	148

W podręczniku *Teraz polski!* spośród 431 wyrazów, których podaje się wymowę, aż 98,6% dotyczyło wyrazów obcych. W *Między nami* wśród 148 wyrazów, których podaje się wymowę, wyrazy obce stanowiły 87,8%. To dość zaskakujące proporcje. Okazuje się, że informacja o wymowie, a więc i refleksja ortofoniczna, w polskich podręcznikach w szkole podstawowej najczęściej dotyczy wyrazów obcych, takich jak nazwy własne, a także popularne obcojęzyczne wyrazy i wyrażenia typu: *bon ton* (TP4: 11), *musical* (TP4: 29, 55), *lunch* (TP4: 43, MN6: 44), *savoir-vivre* (MN4: 38). Zdecydowanie liczniejsza grupa nazw własnych w serii *Teraz polski!* jest związana z przyjętą w tym podręczniku koncepcją kształcenia literacko-kulturowego. Kultura jest w nim reprezentowana przez międzynarodowy, bardzo różnorodny zestaw tekstów: od komiksu do najwybitniejszych arcydzieł malarstwa. Twórcy podręcznika przyjęli słuszną jak się wydaje zasadę, by transkrybować wszystkie nazwiska autorów tekstów kultury (obrazów, rzeźb, dzieł muzycznych, filmów, złotych myśli), tytułów ich dzieł oraz występujących w tłumaczeniach oryginalnych nazw własnych.

Prezentacja sposobu wymowy w podręczniku z oczywistych względów następuje za pośrednictwem pisma. Trudno dziecku, które niedawno poznało pierwszy w życiu zestaw znaków pisanych (alfabet), proponować

<sup>10</sup> W zestawieniu nie uwzględniono zapisu pojedynczych głosek.



kolejny zestaw, czyli alfabet fonetyczny. To naturalne, że w dydaktyce (szczególnie na pierwszych etapach edukacyjnych) stosuje się alfabet półfonetyczny, czyli wykorzystujący znaki ortograficzne, choć generuje to nieuchronne uproszczenia<sup>11</sup>. Niestety, sposób notacji wymowy w obu podręcznikach jest wadliwy w tym sensie, że jeśli na podstawie stosowanej konwencji dziecko ma dotrzeć choćby do przybliżonej formy brzmieniowej obcego wyrazu, to – obok informacji o poszczególnych dźwiękach – potrzebuje także informacji na temat akcentowania. Jej brak sprawia, że w przypadku obcojęzycznych wyrazów i fraz, takich jak *Elizabeth* [elizabet] (TP5: 37), *Paul Cézanne* – czyt. Pol Sezan (MN5: 336) czy *nous ne parlons pas français* – czyt. nu ne parłą pa frąse (MN6: 246), dziecko może błędnie przeczytać [elizabet], [pol sezan] lub [nu ne parłą pa frąse]. Przy zapisie obcojęzycznej wymowy nie zawsze pojawia się informacja o języku oryginału, a przecież sposób artykulacji od tego zależy, por. *Michael* niem. [misiael] i ang. [majkel].

## Podsumowanie

Fonetyka w analizowanych podręcznikach służy budowaniu świadomości językowej ucznia. Kształtowane pojęcia językowe są integrowane z treściami edukacji polonistycznej: z nauką ortografii, fleksji, słowotwórstwa, z kształceniem literacko-kulturowym, choć w każdym podręczniku są wydzielone gramatyczne podrozdziały, w których treści językowe są wprowadzane i ćwiczone w izolacji. Silnie ujawnia się aspekt poprawnościowy, bardziej związany z poprawną pisownią, zdecydowanie mniej z poprawną wymową. Najsłabszy nacisk w analizowanych podręcznikach kładzie się na aspekt sprawnościowy, na kształcenie kompetencji nadawczych, na wykorzystywanie wiedzy fonetycznej w rozwijaniu żywej mowy ucznia. Widać to także w ograniczonej liczbie aktywności, w których refleksja nad dźwiękami mowy występuje w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, z wyraźnym aspektem pragmatycznym i na dłuższych tekstach.

<sup>11</sup> Na marginesie można dodać, że w analizowanych podręcznikach znalazły się różne zalecenia wymawianiowe, np. *Vincent van Gogh* [wincen(w) wan gog], (TP4: 26) i *Vincent van Gogh* – czyt. Winsen(w) wan Gog (MN6: 275), *René Goscinny* [rene gosiny], (TP4: 65) i *Goscinny* – czyt.: Gościny (MN5: 29).

Postulat integracji treści kształcenia znalazł w przypadku fonetyki nieoczekiwany kształt w postaci szansy na integrację międzyprzedmiotową z nauczaniem języków obcych. Okazuje się, że w polskich podręcznikach częściej zwraca się uwagę na wymowę wyrazów obcych, co jest związane z rozwojem cywilizacyjnym, umożliwiającym swobodny przepływ informacji na całym świecie i wychodzenie poza ramy kultury narodowej. Ze względu szeroko rozwijaną w Europie koncepcję różnorodności (por. Kotarba-Kańczugowska, 2013) ten obszar wydaje się nowym, niewykorzystanym jeszcze w pełni w polskiej szkole polem. Wydaje się, że właśnie w takich naturalnych sytuacjach, kiedy dziecko spotyka się z wyrazami obcego pochodzenia z różnych kręgów kulturowych, refleksja nad dźwiękami języka ojczystego nabiera szczególnego wymiaru. W tym aspekcie funkcjonalność nauczania fonetyki może oznaczać praktyczne korzystanie ze sposobów transkrybowania mowy w piśmie, co wymaga jednak od autorów podręczników bardziej świadomych technik podawania informacji brzmieniowej.

## Bibliografia

- Adamczykowa Z. (2001), *Nauka tekstów literackich na pamięć – diagnoza szkolna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, 28-42.
- Awramiuk E. (2004), *Stereotyp samogłoski i spółgłoski w języku polskim*, „Język Polski”, 3, 197-205.
- Bakuła K. (2012), *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Kształcenie Językowe”, 10, 9-20.
- Bartmiński J. (2009), *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa, s. 60-62.
- Derwojedowa M., Linde-Usiekiewicz J. (2006), *Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole?* w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 153-160.
- ESOKJ: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H. (2010), *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Gruszczyńska E., Gruszczyński W. (2014), *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXX, 67-77.
- Jaworski M. (1991), *Metodyka nauki o języku polskim*, wyd. trzecie zmienione, Warszawa: WSiP.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2013), *Różnojęzyczność w polu dyskursywnym nauczycieli i małego dziecka: doniesienia z badań własnych*, „Poradnik Językowy”, 2, 43-57.
- Kowalikowa J. (2002), *Fonetyka (z elementami fonologii)*, w: *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s. 124-131.
- Kowalikowa J. (2014), *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz i E. Nowak, Kraków: Universitas, s. 17-43.
- Kubicka E. (2010), *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria i praktyka*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 25-31.
- National Early Literacy Panel (2008), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy, Retrieved from [www.lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf](http://www.lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf), dostęp: 27.06.2014.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń J. (2014), *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole: Uniwersytet Opolski, s. 159-174.
- Pawłowska R. (2005), *Interpretacja głosowa tekstu a czytanie ze zrozumieniem*, w: *teże, O porozumieniu językowym w nauce i szkole*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 145-156.
- Podstawa (2008), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009, nr 4 poz. 17).
- Podstawa (2014), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014, poz. 803).
- Podstawa (2017), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów

z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017, poz. 356).

- Przybyła O. (2007), *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, w: *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 244-259.
- Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tokarski J. (1966), *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa: PZWS.
- Uryga Z. (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolan M. (2001), *O potrzebie kształcenia ortofonicznego*, „Polonistyka”, 9, 551-554.
- Zbróg P. (2007), *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego apotrzebykomunikacyjne uczniów*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2008, s. 29-42.

## **Podręczniki:**

### **1) seria I**

- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 4*, Gdańsk 2012: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN4)
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk 2013: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN5)
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk 2014: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN6)

### **2) seria II**

- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013: Nowa Era (TP4)
- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013: Nowa Era (TP5)
- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014: Nowa Era (TP6)

## **Summary**

### **PHONETICS IN COURSEBOOKS OF POLISH AS A MOTHER TONGUE**

The aim of this article is to examine the treatment of phonetics and its functions in several primary school coursebooks used to teach Polish as a mother tongue. The analysis concerns the theoretical knowledge and grammatical terms occurring in the coursebooks as well as the practical activities (e.g. phonetic analysis exercises and recitations) enabling students to absorb and functionalize this type of linguistic knowledge. The findings demonstrate that the phonetic content is integrated with other areas of Polish language instruction (spelling, grammar and literary-cultural education), while its application in developing the students' speaking skills is given little attention. The practical aspect of phonetic skills, i.e. using pronunciation guides, largely concerns words of foreign origins.

**KEYWORDS:** primary school, coursebook analysis, grammatical exercises, phonetics, transcription



V

WARSZTAT GLOTTODYDAKTYKA





## Projekt I AM WHAT I READ<sup>©</sup> jako efektywny sposób na zwiększenie motywacji do czytania w ramach przedmiotu lektorat języka obcego

**STRESZCZENIE:** Słuchacze lektoratów języków obcych na studiach licencjackich nie czytają żadnych tekstów w języku docelowym w ramach programu nauczania, oprócz „czytanek”, czyli niby-autentycznych tekstów. Jednocześnie potrzebują oni pewnej dozy autonomii, aby podwyższać bądź uzupełniać swoją wiedzę językową. Analiza zawartości podręczników, z jakich korzystają lektorzy uczelni białostockich, wraz z wywiadami i ankietami przeprowadzonymi wśród słuchaczy Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, pozwala wysunąć hipotezę, iż zainteresowanie studentów tekstami dydaktycznymi, które są im oferowane, jest stosunkowo niskie ze względu na sposób przedstawienia ich w typowo podręcznikowej konwencji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie autorskiego projektu służącego przede wszystkim wzmocnieniu potencjału językowego studentów, aby rozwinąć ich pewność siebie w zakresie używania języka angielskiego w świecie rzeczywistym, poza salą ćwiczeniową. Dzięki włączeniu do procesu dydaktycznego tekstów autentycznych studenci słabsi językowo mogą pokazać swoje zaangażowanie i chęć podwyższenia kompetencji, ci lepsi – rozwijać się jeszcze bardziej, a wykładowca może osiągnąć wyższą skuteczność dydaktyczną. Inną zaletą tego projektu jest możliwość dopasowania dobieranych treści do każdego poziomu znajomości języka.

**SŁOWA KLUCZOWE:** czytanie ze zrozumieniem, teksty autentyczne, metoda projektu

## Wstęp

Nie jeden nauczyciel akademicki uczący przedmiotu lektorat języka obcego staje w obliczu problemu, jakim jest zachęcenie studentów do intensywnej pracy nad poszerzeniem swojej kompetencji komunikacyjnej. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest brak motywacji do czytania w języku obcym, spowodowany w dużej mierze monotonią zawartych w podręcznikach „czytanek”, czyli niby-autentycznych tekstów, po które – wedle założeń autorów – studenci powinni sięgać także dla własnej przyjemności. To z kolei wspomaga proces nabywania języka obcego i pozwala osiągnąć odpowiednio wysoki poziom biegłości językowej. Zgodnie z większością obowiązujących opisów efektów kształcenia przedmiotu „lektorat języka angielskiego” na polskich uczelniach słuchacz<sup>1</sup>: „Posługuje się językiem obcym w zakresie [swojej specjalności – dopisek autora<sup>2</sup>] na poziomie odpowiadającym wymaganiom określonym dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”.

Poziomy B1 (uznawany jako wstępny) oraz B2 (docelowy) opisane są w tabeli samooceny dotyczącej czytania ze zrozumieniem Europejskiego Poziomu Biegłości Językowej następująco:

- B1 – Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczących życia codziennego lub zawodowego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć i pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.
- B2 – Czytam ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata, w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy. Rozumiem współczesną prozę literacką.

Niestety, wyniki publikowane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Łomży uzyskiwane podczas matur w województwie podlaskim w latach 2010-2017 nie potwierdzają oczekiwanego poziomu przygotowania językowego kandydatów na studia. Średnie wyniki procentowe

<sup>1</sup> Przykładowy opis efektów kształcenia obowiązujący na Wydziale Ekonomii i Zarządzania w Uniwersytecie w Białymstoku, <https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0300-PSI-1AN1>, dostęp: 16.07.2017.

<sup>2</sup> W oryginale: „ekonomii”, ale także, np. chemii, matematyki, socjologii i innych.

zdających egzamin dojrzałości z języka angielskiego na poziomie podstawowym w terminie głównym przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Procentowe wyniki matur w województwie podlaskim w latach 2010-2017

Rok	Wynik	Rok	Wynik
2010	63	2014	69
2011	73	2015	76
2012	71	2016	71
2013	70	2017	72

Źródło: witryna internetowa OKE w Łomży.

Powyższe wyniki zawsze oscylują wokół średniej uzyskiwanej w całym kraju, obrazując utrzymującą się tendencję stanu poziomu biegłości językowej absolwentów szkół średnich<sup>3</sup> – w przybliżeniu jest to A1+ (średnia wyników z tych wszystkich lat w województwie podlaskim wynosi 70,6%). Przyjęte jest traktowanie wyników z matury podstawowej na poziomie powyżej 76% jako osiągnięcia poziomu A2. Analiza danych zamieszczonych w tabeli 1 pozwala stwierdzić, że rozpoczynanie zajęć z przedmiotu lektorat języka angielskiego od poziomu B1 jest utrudnione, gdyż przeważająca większość nie spełnia wymogu poziomu A2 biegłości językowej, biorąc w szczególności pod uwagę charakterystykę kandydatów na studia niestacjonarne Wydziału Nauk Ekonomicznych Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku (WSFiZ). Często są to ludzie uzupełniający wykształcenie, z dużym doświadczeniem zawodowym, ale rzadko posługujący się językiem obcym. Co więcej, znikomy odsetek słuchaczy zdaje maturę z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Gdy dodamy do tego liczbę godzin przewidzianych na lektorat języka angielskiego w kursie dwuletnim (56), podejście realistyczne każe zrewidować efekty kształcenia i używać poziomu A2 jako docelowego:

- A1 – Rozumiem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach.
- A2 – Potrafię czytać bardzo krótkie, proste teksty. Potrafię znaleźć konkretne, przewidywane informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumiem krótkie, proste listy prywatne.

<sup>3</sup> Zdających egzamin dojrzałości z języka angielskiego na poziomie podstawowym.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie projektu edukacyjnego prowadzonego z udziałem słuchaczy studiów niestacjonarnych WSFiZ, który ma pomóc rozwiązać problem motywacji do czytania przez zaproponowanie studentom alternatywnych tekstów autentycznych w języku obcym. Obok założeń teoretycznych projektu, zaprezentowano także proces tworzenia warstwy praktycznej uzyskanej w efekcie analizy przeprowadzonego badania oraz wszystkie pozostałe etapy dotyczące jego realizacji.

### **1. Teksty w języku docelowym a rozwijanie kompetencji komunikacyjnej – założenia teoretyczne projektu**

Proces nauczania/uczenia się języków obcych (N/U J2), stanowiący główny przedmiot glottodydaktyki (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 50), jest nastawiony na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Jest ona rozumiana w modelu jaki zaproponował Dell H. Hymes (1972) jako „umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchacza/y/” (Kurcz, 2000: 88). Jednym z niezbędnych warunków takiego podwyższania bądź uzupełniania wiedzy językowej jest wprowadzanie autonomii do tego procesu, gdyż „warunkiem wstępnym powodzenia w doksztalcaniu obcojęzycznym należy uznać już samo nastawienie na samodzielne uzupełnianie kompetencji” (Wilczyńska, 1999: 203). Wszakże nauka języka będzie w pełni efektywna tylko wtedy, jeśli studenci staną się „coraz bardziej samodzielni i stopniowo uniezależnią się od nauczyciela” (Pawlak i in., 2002: 17). Richard Smith (2004, za: Strzałka, 2011: 12) proponuje, aby „uczniowie sami wybierali tematy swoich zadań i dobierali materiały, z których zechcą skorzystać, i które dla nich samych będą interesujące lub w jakiś sposób bliskie”. Czynnością, która można wykonywać w pełni autonomicznie jest czytanie tekstów w języku obcym. Hanna Komorowska (2001: 142) uznaje czytanie za „jedyną sprawność, którą można skutecznie trenować samodzielnie, w toku pracy własnej ucznia”. Należy zatem rozważyć sposób podejścia do czytania tekstów obcojęzycznych oraz zastanowić się, jakiego rodzaju teksty mogą najlepiej spełnić wymagania tegoż sposobu.

### 1.1. Czytanie tekstów w języku obcym

W nauczaniu języków obcych czytanie tekstów obcojęzycznych odgrywa niebagatelną rolę. Nauczyciel czytania ma dwa główne zadania: po pierwsze, zapewnienie odpowiednich tekstów, a po drugie, opracowanie działań, które skupią uwagę uczniów na tekście<sup>4</sup> (Nuttall, 1982: 22). Teksty w języku obcym są bardzo często używane tylko na poziomie poznawczym, a kwestie afektywne są zaniedbywane. Oznacza to, że niektórzy nauczyciele postrzegają teksty wyłącznie jako sposób prezentacji lub ćwiczenia docelowych struktur lub słownictwa, a nie jako bodziec, który osobiście angażuje uczniów (Puchta i Schratz, 1993: 30). Odpowiednie teksty mogą zmotywować uczniów, sprawiając, że ich czytanie w obcym języku stanie się interesujące samo w sobie. Język jest żywy – jego użytkownicy mają tę samą różnorodność celów czytania, jak każdy, kto czyta w języku ojczystym – i ten fakt może być wykorzystany przez nauczycieli do zwiększenia motywacji. Traktując czytanie jako celowe działanie, nauczanie zyska kolejny cel, a zajęcia będą bardziej urozmaicone (Nuttall, 1982).

Chociaż badania silnie sugerują, że zwiększenie ilości czytanego materiału może przyspieszyć pozyskiwanie drugiego języka, to Richard Day i Julian Bamford (1998) zauważają, że niewielu uczniów uczących się drugiego języka angażuje się w czytanie z własnej inicjatywy (tzw. niechętni czytelnicy – *reluctant readers*) i wymaga wskazówek w formie programów do czytania ekstensywnego (rozległego), czyli globalnego zrozumienia tekstu oraz poznawania nowego słownictwa i struktur językowych na podstawie ich kontekstu. Na skuteczność tej metody wpływa to, że czytelnik wykorzystujący ją w trakcie lektury tekstu uczy się języka niejako mimochodem, wnioskując z kontekstu znaczenia, których nie zna i nie rozumie w sposób dosłowny, mając cały czas za naturalny cel przeczytanie tekstu na interesujący go i wciągający temat. Colin Davis (1995: 330) zwraca uwagę na zalety wprowadzania programu czytania ekstensywnego do szkół w czterech dziedzinach, podając przykład badań przeprowadzonych w Singapurze i Kamerunie: umiejętności czytania ze zrozumieniem, umiejętności językowe, poszerzanie wiedzy o świecie

---

<sup>4</sup> Tłumaczenie własne; dotyczy wszystkich pozostałych tłumaczeń.

i wyższe oceny uzyskiwane podczas egzaminów językowych. Jeremy Harmer (2004: 204) uznaje czytanie ekstensywne za najlepszy sposób na wypracowanie automatyzmów w kwestii rozpoznawania słów podczas czytania. Jim Scrivener (2005: 188) komentuje fakt, że w codziennym życiu czytamy w sposób ekstensywny, czyli płynnie, szybko, dla przyjemności, zabawy, aby ogólnie zrozumieć dany tekst, ale nie przykładając większej uwagi do szczegółów. Jeśli czegoś nie rozumiemy, wtedy to pomijamy, wracając tylko w przypadku braku możliwości zrozumienia tekstu jako całości. Celem rozległego czytania jest budowanie pewności i radości czytelnika, dzięki czemu ma ono ogromny wpływ na uczenie się języków obcych: im więcej czytamy, tym więcej poznajemy słownictwa i gramatyki z kontekstu, często nie zdając sobie nawet z tego sprawy.

Christine Nuttall (1982: 168) podkreśla, że idea ekstensywnego czytania powinna być standardową praktyką w nauce drugiego języka, gdyż najlepszym sposobem na poprawienie znajomości języka obcego jest rzecz jasna zamieszkanie wśród rodzimych użytkowników tego języka (*native speakers*), a następnym w kolejce – rozległa, obszerna lektura, czyli właśnie czytanie ekstensywne. Argumenty przemawiające za programami ekstensywnego czytania przytacza Warwick B. Elley (1996) w swoim raporcie dotyczącym badania z udziałem 210 000 studentów i 10 000 nauczycieli w 32 systemach edukacyjnych na całym świecie, wykazując ogromne korzyści płynące z nauczania umiejętności czytania, jego wpływ na motywację i nastawienie do nauki, nie mówiąc już o wpływie na ogólną kompetencję językową w postaci wzrostu liczby opanowanego słownictwa i podniesienia poziomu znajomości ortografii. Elley stwierdza także, że programy instruktażowe ukierunkowane na ćwiczenia i umiejętności nauczycieli są mniej korzystne w podnoszeniu poziomu umiejętności czytania i pisania niż programy, które próbują wychwycić zainteresowanie uczniów i zachęcają ich do samodzielnego czytania.

Właśnie idea autonomizacji pracy uczniów bądź studentów wpisuje się także do zadań współczesnej glottodydaktyki, do których Anna Jarońska (2014: 59) zalicza również racjonalizowanie i unowocześnianie procesów nauczania/uczenia się języków obcych poprzez „dostarczanie nowych metod, technik czy strategii nauczania/uczenia się, które, po stosownej weryfikacji, winny być wdrożone do powszechnej praktyki”.

Aby sprostać takiemu zadaniu, Agnieszka Dziedziczak-Foltyn (2006: 74) sugeruje, że nauczyciel powinien stać się „prekursorem i moderatorem społeczeństwa wiedzy, [który] musi ciągle poszukiwać nowych pomysłów, nowych metod działań i elastycznie reagować na zmienne potrzeby edukacyjne”.

Podsumowując, można tutaj przytoczyć niektóre zalecenia Penny Ur (1996: 149) dotyczące rozwijania umiejętności czytania wśród uczniów:

- Upewnij się, że większość słówek w czytaniu jest znana uczniom, a słowa, które są nieznanne, można łatwo odgadnąć lub bezpiecznie zignorować.
- Zaproponuj ciekawe zadania, zanim poprosisz uczniów o przeczytanie, aby mieli jasny cel i motywujące wyzwanie. Teksty są przydatne, jeśli są wystarczająco interesujące, jeśli zapewniają automotywację wśród uczniów.
- Upewnij się, że zadania zachęcają do wybiórczej, inteligentnej lektury dla głównego znaczenia i testuj nie tylko zrozumienie banalnych szczegółów.
- Zapewnij jak najszerszą gamę tekstów i zadań, aby umożliwić uczniom ćwiczenie różnych rodzajów czytania.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie: „Jakiego rodzaju teksty należy czytać, aby rozwijać kompetencję komunikacyjną w języku angielskim?”, innymi słowy jak usprawnić proces N/U J2, aby stał się jeszcze bardziej efektywny.

### 1.2. Teksty autentyczne w języku obcym

Jak utrzymuje David Nunan (2004), istnieje symbiotyczny związek między podejściami do nauczania a materiałami wybranymi do ich zastosowania. Krashenowski *comprehensible input* (zrozumiała treść) bezsprzecznie wspomaga nabywanie/naukę L2, a zatem treść „niezrozumiała” z pewnością ten proces zakłóci. Stephen Krashen (1989) twierdzi wręcz, że konieczność czytania niezrozumiałych tekstów – skutecznie zniechęci do nauki. Zniechęcającą może też być konieczność czytania tekstów nieprawdziwych, nieautentycznych. Paul Davis i Mario Rinvolucri (1990) uważają, że na ogół podręcznikowe teksty na poziomie elementarnym są w większości realistyczne (poprawne językowo i adekwatne do założonej sytuacji), ale właśnie nierealne (odpowiadające prawdziwym



intencjom osoby go wypowiadającej), czyli mogą zniechęcać do nauki. Nie każdy tekst realistyczny jest tekstem realnym. To stoi w zgodzie z przekonaniem Marii Dakowskiej (2008: 128), iż materiałem dydaktycznym nie może być „tekst, który powstał dla celów nauczania języka obcego, bo taki nie ma walorów tekstu autentycznego”. Bo przecież materiały autentyczne to „język, w którym nie dokonano żadnych ustępstw na rzecz obcokrajowców” (Harmer, 2004: 205), to język produkowany przez *native speakerów* dla innych *native speakerów* w konkretnej społeczności językowej, innymi słowy fragment prawdziwego języka, stworzony przez prawdziwego mówcę lub pisarza dla prawdziwej publiczności i mający na celu przekazanie prawdziwej wiadomości (Gilmore, 2007: 4).

Uczący się języka obcego mają (bądź będą mieli) kontakt z takim rodzajem tekstów w „prawdziwym” życiu, jeśli są (będą) postawieni w sytuacji komunikacyjnej z rodzimymi użytkownikami danego języka. Takie teksty, będąc właśnie autentycznymi, nie mogą być zbyt uproszczone, sprymityzowane, gdyż nabierają wtedy cech sztucznych. David Newby (2000: 17) nazywa tę ich autentyczność tylko „powierzchniową” (*face genuineness*), gdyż w procesie preparowania stają się quasi-autentyczne.

Innym istotnym powodem wykorzystania tekstów autentycznych jest więc także zwiększenie motywacji wśród studentów. Zatem należy zapewnić słuchaczom dostęp do takich tekstów, które zmotywują do czytania. Alicja Jankowska i Beata Jaśkowska-Derechowska (2007: 83) twierdzą, że

dobrze skonstruowane zadanie oparte na autentycznym tekście daje studentom dużo satysfakcji i pewności siebie. Czują wtedy, że dali sobie radę z czymś, z czym radzą sobie użytkownicy danego języka. Zyskują przekonanie, że w prawdziwej sytuacji potrafiliby samodzielnie skorzystać z różnych źródeł informacji

Tym bardziej, że – jak zauważa Marta Szymańska (2016: 234) – kontaktowanie uczących się z autentycznymi materiałami językowymi umożliwia pokazywanie „reguł socjokulturowych, cech pragmatycznych i ich roli w komunikowaniu się”, innymi słowy – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w danym języku obcym. Szeroki wachlarz takiego rodzaju tekstów zapewnia doskonale źródło jakim są bogate zasoby Internetu, tym bardziej, że – jak konstatuje Rinvoluceri (2008) – „naprawdę niesą-



mowicie jest to, że w tradycji nauczania języków obcych oczekujemy, że 30 studentów przeczyta ten sam tekst i w jakiś cudowny sposób mentalnie go zarejestruje dokładnie tak samo”; to się po prostu nigdy nie zdarza, bo nie ma prawa się zdarzyć w świetle badań o zróżnicowanych strategiach uczenia się, bądź inteligencjach wielorakich.

Biorąc pod uwagę konieczność autonomizacji procesu uczenia się studentów studiów niestacjonarnych, głównie ze względu na charakter takiego trybu studiowania (siedem 90-minutowych jednostek lekcyjnych w semestrze!), nie zawsze wystarczająco wysoki poziom biegłości językowej studentów oraz opis poziomu A2, jednym z rozwiązań jest włączenie do procesu dydaktycznego tylko prawdziwych, autentycznych tekstów, do których studenci mogliby dotrzeć sami i dzięki którym mógłby rozpocząć się proces „usamodzielniania” ich pracy. Właśnie takiego rodzaju materiałów oczekują studenci WSFiZ, czego wyraz dali w wywiadach i ankietach opisanych w dalszej części artykułu.

Reasumując, czytanie w języku drugim można nazwać, za Leonem Leszkiem Szkutnikiem, „budowaniem wnętrza, realizowaniem przemiany, której owocem ma być zdolność twórczego reagowania (w kategoriach języka obcego) na ciągle zmieniający się świat”. Teksty autentyczne mogą stanowić kanwę przygody, na jaką wyruszają uczący się języka, taka „[p]rzygoda z tekstem do nauki powinna mieć odpowiedni stopień autentycznej atrakcyjności i głębi – w przeciwnym razie przemiana nie nastąpi dostatecznie szybko, a może nie nastąpi nigdy” (Szkutnik, 2007: 223). Zatem zachętą do przeżycia takiej przygody w postaci spotkania w przyszłości z literaturą (piękną czy też faktu) w oryginale mogłyby być, np. „wszelkie wersje komiksowe całego tekstu lub jego fragmentów, które (...) z punktu widzenia uczących się (...) pozwalają antycypować treści, wysuwać hipotezy, przygotowują do odbioru fragmentu, jednym słowem – ułatwiają percepcję” (Janowska, 2007: 235).

### **1.3. Czytanie tekstów autentycznych jako forma projektu edukacyjnego**

Współpraca ze studentami oraz własne doświadczenia piszącego te słowa doprowadziły do stworzenia pomysłu na wykorzystanie tekstów autentycznych w celu zwiększenia zainteresowania nauką języka angielskiego wśród nierzadko pracujących na pełen etat studentów studiów niestacjonarnych. Fundamentem i głównymi założeniami tej idei stały

się zdefiniowane przez Daya i Bamforda (2002: 137-8) zasady programu czytania ekstensywnego, takie jak:

- materiał do czytania jest łatwy;
- wysoka dostępność różnorodnych materiałów do czytania w szerokim zakresie tematów;
- uczniowie wybierają to, co chcą przeczytać;
- uczniowie czytają jak najwięcej;
- cel czytania jest zazwyczaj związany z przyjemnością, informacjami i ogólnym zrozumieniem.

Jednocześnie, z racji chęci uświadomienia studentom, że czytając teksty autentyczne rozwijają także swoje zasoby leksykalne, wprowadzono element czytania intensywnego, czyli konieczność spisania niektórych słów, głównie tych kluczowych, w formie krótkiej listy, wraz z ich polskim znaczeniem.

Powodów wybrania samej metody projektu (ang. *project-based learning* – PBL) było kilka. Diane L. Fried-Booth (2002: 5) uważa, że służy ona „wzmocnieniu potencjału językowego studentów, aby rozwinąć ich pewność siebie w zakresie używania języka angielskiego w świecie rzeczywistym, poza salą ćwiczeniową”. Co więcej, PBL definiowana jest jako „otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów” (Karpeta-Peć, 2011: 23), a także charakteryzuje się „dużą siłą stymulowania aktywności uczniów, dużą różnorodnością i atrakcyjnością, co powoduje zwiększenie motywacji do nauki języków obcych” (Kolber, 2012: 34). Ponadto projekty „rozwijają autonomię uczących się” (Szerszunowicz, 2012: 307) poprzez zastosowanie m.in. „planowania i organizacji pracy, samodzielności w pracy nad językiem, w pracy umysłowej i organizacyjnej” oraz „zaradności w gromadzeniu potrzebnych materiałów i ich selekcji” (Figarski, 2003: 177). W wielu przypadkach zastosowanie pracy projektowej powoduje zacieranie różnic między studentami lepszymi a tymi o słabszym potencjale językowym (Klasińska, 2007), czego następstwem jest większe zaangażowanie tych ostatnich, dzięki czemu „nauczyciel osiąga maksimum efektu” (Smurzyńska, 2004: 106). Ponadto, co wydaje się być w naszym przypadku dość istotne, metoda projektu

jest „szeroko zalecana w procesie nauczania krytycznego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów” (Beckett i Miller, 2006: 4), często oczekiwanych przez autorów opisów efektów kształcenia w szkołach wyższych.

Aby dopełnić proces konstruowania praktycznych założeń opisywanego projektu, przeprowadzono badanie zaprezentowane poniżej.

## **2. Rozpoznanie motywacji do czytania tekstów w języku angielskim – badania własne**

Przegląd treści jednej serii podręczników (Stephens, Gude, 2007) wykorzystywanych podczas zajęć z przedmiotu lektorat języka angielskiego w WSFiZ w Białymstoku pozwala stwierdzić, że przeważają w nim spreprowane teksty niby-autentyczne (powszechnie nazywane „czytankami”), dostosowane do poziomu studentów. Dominuje w nich język specjalistyczny (tzw. *Business English*), tematyka także nie wykracza poza świat ekonomii, co skutecznie zniechęca studentów do ich czytania. Takiego rodzaju przekonanie należało potwierdzić (lub zanegować) za pomocą przeprowadzenia badań, zarówno wywiadów, jak i ankiet. Co więcej, badanie takie mogło dać odpowiedź na rozwiązanie tego problemu.

### **2.1. Cel badań**

Przed rozpoczęciem zlecania studentom prac projektowych, należało zasięgnąć ich opinii na temat tekstów zawartych w podręcznikach do nauki języka angielskiego oraz ustalić, jakiego rodzaju teksty autentyczne mogłyby zachęcić studentów do czytania w języku obcym. Tak sformułowane cele pozwoliły na zadanie następujących pytań badawczych:

1. Z jakiego powodu teksty podręcznikowe zniechęcają do ich czytania?
2. Jakie teksty autentyczne są czytane przez studentów w języku ojczystym?

### **2.2. Grupa badawcza**

W roku akademickim 2013/2014 badaniu jakościowemu (wywiad grupowy) poddano wszystkich studentów I roku studiów, co oznaczało wysłuchanie opinii 25 słuchaczy I roku studiów niestacjonarnych, z czego

18 (72%) zdawało tzw. nową maturę, natomiast pozostali – „starą”. Z kolei badaniem ilościowym za pomocą ankiet zostało objętych 23 studentów (18 nowych matur, 78%). Ogólna liczba badanych uległa nieznacznemu obniżeniu ze względu na nieobecność dwójki studentów na kolejnych zajęciach, podczas których przeprowadzono ankietę. Udział w badaniu był dobrowolny, w jego ilościowej części – w pełni anonimowy i nie miał żadnego wpływu na końcowe oceny uczestników.

### 2.3. Procedura

Jak już wspomniano wyżej, badania przeprowadzono w podziale na dwie części, jakościową i ilościową. Zarówno podczas przeprowadzania wywiadu, jak i ankiety obecna była cała grupa badawcza oraz przeprowadzający badanie. Ze szczegółami poszczególnych części badania uczestnicy byli zapoznawani bezpośrednio przed jego rozpoczęciem. Wywiad grupowy trwał ok. 90 minut, ankietę zaś – ok. 30 minut.

### 2.4. Wyniki

Niechęć studentów do tekstów podręcznikowych potwierdza wywiad grupowy w grupie 25 studentów. Wypowiedzi uzyskane w ten sposób pozwalają wysnuć wniosek, iż zainteresowanie studentów tekstami dydaktycznymi, które są im oferowane, jest stosunkowo niskie ze względu na sposób przedstawienia ich w typowo podręcznikowej konwencji.

Z kolei ankiety dają klarowną odpowiedź na temat rodzaju polskich tekstów autentycznych czytanych przez studentów z pewną dozą regularności (co najmniej raz w miesiącu).

#### 2.4.1. Wywiad

Analiza prowadzonych podczas wywiadu notatek pozwoliła podzielić opinie studentów dotyczące tych „czytanek”<sup>5</sup> na sześć podstawowych kategorii:

- A) jednostajna tematyka – 11 studentów – 44% ogółu badanych (S1: „nie interesują mnie wschodzące rynki albo miliarderzy i ich sposób na zarobek”, S4: „szału nie ma”),

<sup>5</sup> Studenci przyznali, że opisują także swoje doświadczenia wyniesione z poprzednich etapów edukacji, tj. szkoły podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej.

- B) stopień trudności i długość – 16 studentów – 64% (S2: „jedne [teksty] są żenująco łatwe i krótkie, inne mają za dużo trudnego słownictwa, są po prostu za długie” oraz S3: „jak widzę kolejną czytanekę, to mnie mdli”),
- C) przestarzałość – 19 studentów – 76% (S1: „chcę czytać o tym, co się dzieje tu i teraz, a nie dwadzieścia lat temu”),
- D) powaga – 6 studentów – 24% (S4: „wszędzie tylko suche fakty, a gdzie żarty?”),
- E) przydatność – 5 studentów – 20% (S5: „niektóre teksty są ciekawe”),
- F) obojętność wobec tekstów – 10 studentów – 24% (S4: „mogę czytać, mogę nie czytać, bez różnicy”).

Jak widać, nie można przypisać studentów do pojedynczych kategorii, wielu studentów miało ambiwalentny stosunek do tekstów podręcznikowych (np. troje studentów należałoby przypisać do grupy opinii B i E, kolejna piątkę – do A i D), z ledwie kilkoma dość pozytywnymi opiniami (kategoria E), przeważały jednak opinie negatywne.

Podsumowując, studenci stwierdzili, że są systematycznie zniechęceni do czytania tekstów w języku docelowym w ramach programu nauczania, a przecież mogliby sięgać po nie także dla własnej przyjemności. To spełniłoby wymóg wprowadzania jak największej dozy autonomii do procesu nauczania.

#### **2.4.2. Ankieta**

Kolejnym etapem diagnozy było przeprowadzenie dwóch ankiet, których konstrukcja polegała na uzyskaniu odpowiedzi na dwa pytania.

W ankiecie nr 1 studenci mieli za zadanie wymienienie rodzajów tekstów, jakie regularnie czytują w języku polskim (pytanie brzmiało: „Jakie znasz rodzaje tekstów autentycznych?”). Ankieta nr 1 nie pozwalała respondentom na zaznaczenie czytanych przez nich rodzajów tekstów, aby nie ukierunkować w żaden sposób wyników. Celem ankiety nr 1 było zapoznanie studentów z definicją tekstów autentycznych (umieszczoną w nagłówku karty; w tym przypadku: „tekst autentyczny to napisany przez polskiego autora tekst przeznaczony dla polskiego odbiorcy”) oraz stworzenie listy takich form czytelniczych. Następnie, studenci wymienili się wynikami i stworzyli poniższą listę. Stała się ona kanwą ankiety nr 2,

w której pytanie brzmiało „Jakiego rodzaju teksty autentyczne przeczytałaś/-eś w ciągu ostatniego miesiąca?”.

Wyniki przeprowadzonych ankiet zamieszczono w tabeli 2. Lista 17 rodzajów tekstów została sporządzona w porządku alfabetycznym.

Tabela 2. Rodzaje tekstów czytanych regularnie w języku polskim

Rodzaj tekstu	[Liczba]	[%]
Artykuł w internecie	22	96
E-mail/list/pocztówka	22	96
Instrukcja obsługi	6	26
Faktura/paragon	23	100
Składniki produktu	23	100
Komiks	3	13
Książka	4	17
Ogłoszenia drobne	9	39
Podręcznik akademicki	23	100
Posty na portalach społecznościowych	22	96
Przepis kulinarny	7	30
Recenzja filmu/sztuki teatralnej/płyty	15	65
Recepta	10	43
Recenzja produktu (przed kupnem przez internet)	8	19
Ulotka reklamowa/reklama sklepowa/plakat/napis	23	100
Sposób przygotowania produktu na opakowaniu	20	87
Wiadomość tekstowa (sms)	23	100

Ogólny poziom czytelnictwa (mierzony liczbą przeczytanych książek) wśród studentów nie jest wysoki, ale – co najciekawsze – okazało się, że słuchacze nie zdawali sobie sprawy, że tak naprawdę czytają na co dzień wiele innych rodzajów tekstów. W rozmowach po skompletowaniu ankiety nr 2 konstatowali – ku swojemu zdziwieniu – że przecież czytają ze zrozumieniem teksty autentyczne, np. składniki produktu, bądź reklamy sklepowe czy też ogłoszenia drobne. Zmotywowanie ich do czytania właśnie takich tekstów w języku obcym miało być dzięki temu łatwiejsze. Sama lista posłużyła następnie do dokonania wyboru rodzajów tekstów, które miałyby zostać wykorzystane w opisanym poniżej projekcie edukacyjnym.

### **3. Autorski przedmiotowy projekt edukacyjny I AM WHAT I READ®**

Obrazowa nazwa projektu jest dość jednoznaczna – I AM WHAT I READ® – dosłownie: jestem tym, co czytam, czyli czytam wszystko, co się da; czytam, co chcę, co mnie interesuje. Projekt wykorzystuje podejście indukcyjne w nauczaniu języków obcych, czyli oparcie się na kontekście, doświadczeniu i odkrywaniu. W odróżnieniu od innych rodzajów projektów edukacyjnych (badawczego, działania lokalnego, szkolnego i międzyprzedmiotowego), projekt przedmiotowy realizuje treści nauczania należące tylko do jednego przedmiotu.

#### **3.1. Etapy pracy projektu**

W metodzie projektów występują zazwyczaj następujące fazy działania (Potocka, Nowak, 2002: 7):

- wybór zagadnienia i wyłonienie tematu głównego;
- określenie celów projektu;
- zawarcie kontraktu;
- opracowanie programu i harmonogramu działań;
- realizacja projektu;
- prezentacja projektu;
- ocena projektu.

##### **3.1.1. Wybór zagadnienia i wyłonienie tematu głównego**

Podmiotowym zagadnieniem było wzbudzenie wśród studentów większego zainteresowania tekstami do czytania w języku angielskim. W efekcie opisanego wyżej badania powstała cytowana już lista możliwych tekstów autentycznych. Na wstępie dokonano pierwszej selekcji, odrzucając „wiadomości tekstowe”, „posty z portali społecznościowych” oraz „e-maile/listy/pocztówki” i inne, gdyż byłoby trudno o ich wersje w języku angielskim – studenci musieliby sami je stworzyć, czyli komunikować się po angielsku – a nie to było celem projektu. Kanwą wyboru takich, a nie innych form czytelniczych były dwa założenia. Po pierwsze: studenci czytają wyżej wymienione rodzaje tekstów autentycznych po polsku, dlaczego więc nie mieliby spróbować po angielsku? Ponadto, mogą one stanowić wstęp do „prawdziwego” czytania, zgodnie z ideą Iwony Janowskiej (2007: 235): „ponieważ czytanie to szukanie, konstruowanie



sensu, rozpoczynamy je przed przystąpieniem do lektury”. Jeśli studenci znają charakterystykę poszczególnych rodzajów form czytelniczych, mają już na wstępie ogólne pojęcie, czego należy się spodziewać, a co za tym idzie – ich zadanie jest nieco ułatwione, co może mieć efekt zachęcający i zmotywować studentów do pracy.

Natomiast drugim założeniem były przewidywane ograniczenia w dostępności źródeł, więc studenci mieli korzystać w większości z zasobów internetowych. Na podstawie powyższych przemyśleń autor skompletował listę dziesięciu tzw. krótkich form czytelniczych:

- składniki/sposób przygotowania produktu;
- instrukcja obsługi (fragmenty);
- przepis kulinarny;
- komiks gazetowy (2 rodzaje: jednoobrazkowy i pasek);
- ogłoszenia drobne (kupię-sprzedam, wynajmę, o pracę);
- słowa piosenki;
- recenzja produktu;
- recenzja filmu;
- recenzja płyty z muzyką;
- lista dialogowa ulubionej sceny z filmu anglojęzycznego.

### **3.1.2. Określenie celów projektu**

Za główny cel poznawczy postawiono studentom (podczas wstępnej prezentacji projektu na pierwszych zajęciach) poszerzenie zasobu słownictwa anglojęzycznego w interesujących ich dziedzinach (takich jak sport, muzyka, elektronika), a jako cel operacyjny – podwyższenie poziomu czytelnictwa, czyli przeczytanie jak największej liczby tekstów w języku angielskim. Celem pobocznym powinno być kształtowanie postaw autonomicznych wśród studentów uczących się języka angielskiego przez zbieranie wytworzonych prac zgodnie z ideą *Europejskiego portfolio językowego*, co z kolei m.in. „kształtuje umiejętność dokumentowania przebiegu procesu uczenia się języków” i „zachęca do uczenia się języków przez całe życie” (Pawlak i in., 2002: 15).

### **3.1.3. Zawarcie kontraktu**

Kontrakt jest najważniejszym zadaniem doprowadzającym finalnie do wykonania projektu. Zazwyczaj nazywany jest instrukcją i zawiera następujące zagadnienia (Potocka, Nowak, 2002: 23):



- opis projektu, czyli temat projektu i jego cele;
- realizatorów projektu;
- zadania dla poszczególnych członków grup i poszczególnych zespołów zadaniowych;
- formę wykonania projektu;
- zawartość raportu (sprawozdania);
- źródła informacji, z których uczniowie powinni skorzystać;
- terminy konsultacji z nauczycielem;
- termin i sposób prezentacji;
- kryteria oceny projektu.

Realizatorami projektu są studenci uczestniczący w zajęciach z przedmiotu lektorat języka angielskiego.

**Zadania.** Ze względu na specyfikę studiów niestacjonarnych, każdy projekt powinien być wykonany przez pojedynczego studenta ze względu na wpływ oceny za projekt na ocenę końcową. Ze względu na charakter studiów niestacjonarnych kontakt studentów ze sobą (pomimo tego, że od jakiegoś czasu żyjemy już w globalnej wiosce połączonej niezliczonymi elektronicznymi formami komunikacji międzyludzkiej) jest wciąż ograniczony, rzadko kiedy są oni w stanie wykonać jakieś zadania wspólnie, poza terminem zajęć.

**Forma wykonania projektu i Zawartość raportu (sprawozdania).** Na projekt składa się 10 raportów z zapoznania się z tzw. krótkimi formami czytelnictwami. Każdy raport zawierać powinien przeczytany tekst wraz z minisłownikiem (*glossary*, min. 5, maks. 10 składników) o objętości 1 strony formatu A4. Najlepszym wyjściem jest stworzenie matrycy (*template*<sup>6</sup>), wg której wszyscy studenci w grupie oddają niemal identyczne z technicznego punktu widzenia prace (bo oceniany jest wkład pracy w zrozumienie tekstu, a nie umiejętności edytorskie – poza jedynie sprawdzeniem pisowni m.in. za pomocą odpowiedniego oprogramowania).

**Źródła informacji.** Studenci mogą korzystać z dowolnych źródeł informacji, zaleca się jednak wchodzenie na anglojęzyczne strony internetowe i używanie techniki „kopiuj-wklej” w celu zamieszczenia tekstu docelowego w raporcie oraz podanie przy tym pełnych danych źródłowych: adresu strony i autora (jeśli można go ustalić). W przypadku korzystania

---

<sup>6</sup> Załącznik 1.

z „analogowych” źródeł studenci zobowiązani są do zeskanowania ich i umieszczenia w raporcie.

**Terminy konsultacji z nauczycielem.** Stały i regularny kontakt z wykładowcą oraz pozostałymi słuchaczami za pomocą prostego komunikatora i lokalnej poczty umożliwia platforma e-learningowa. Czas oczekiwania na zapytanie studenta nie przekracza na ogół trzech dni.

**Kryteria oceny projektu.** W przypadku każdego projektu obowiązuje stały taryfikator, szczegółowo omawiany na każdych pierwszych zajęciach w roku. Studenci otrzymują maksymalnie 20 punktów (minimalnie 10) za każdy wysłany raport i są poinformowani o ewentualnych punktach ujemnych, podanych w formie listy poniżej:

- błędy w pisowni – 4 punkty;
- nieterminowość – 3 punkty;
- brak definicji po angielsku – 3 punkty;
- brak danych autora raportu – 2 punkty;
- brak źródła – 2 punkty;
- wady w prezentacji raportu – 2-6 punktów;
- błędy edytorskie – 1-4 punkty;
- brak numeru raportu – 1 punkt;
- praca napisana odręcznie/niewysłana za pomocą platformy – dyskwalifikacja.

W przypadku uzyskania mniej niż 10 punktów taki raport podlega ponownemu przygotowaniu.

Nieobecność na zajęciach w terminie oddania projektu nie zwalnia studentów z konieczności wysłania pliku jako załącznika za pomocą platformy e-learningowej.

Na ostatnich zajęciach w roku akademickim studenci dostarczają wykładowcy wszystkie 10 raportów w wersji drukowanej (preferuje się druk obustronny), wraz ze stroną tytułową, tworząc w ten sposób namacalny dowód swojej pracy, który zalicza się w poczet dokumentów potwierdzających efekty kształcenia. Do zaliczenia I roku studiów ustalono minimalny limit 10 tekstów – po jednym z każdej z form. Natomiast na II roku – studenci mogą wybierać dowolnych 10 form przez cały rok.

#### **3.1.4. Opracowanie programu i harmonogramu działań**

Z racji tego, iż każdy semestr składa się z 7 zjazdów, terminy wysłania prac projektowych (raportów) to zawsze dwa dni przed zajęciami 2-6 w semestrze zimowym oraz 1-5 w semestrze letnim, tak aby wykładowca miał możliwość dokonania ich wstępnej ewaluacji. Dzięki ustawieniom platformy e-learningowej studenci otrzymują wiadomości mailowe z przypomnieniem o terminie na dwa dni przed jego upływem.

#### **3.1.5. Realizacja projektu**

W trakcie trwania projektu studenci uczestniczą w dwóch etapach. Podczas pierwszego poszukują informacji, dokonują ich selekcji i analizy pod kątem przydatności do wykonania powierzonego im zadania, a także dokumentują efekty swoich działań i przygotowują się do ich zaprezentowania podczas kolejnych zajęć. W tym czasie upewniają się, że ich raport zawiera wszystkie niezbędne punkty (pomocny jest tutaj taryfikator punktów ujemnych). Jak już wspomniano, studenci mogą konsultować dobór źródeł z wykładowcą, zwłaszcza za pośrednictwem platformy e-learningowej, w formie albo poczty elektronicznej, albo pisemnego czatu w czasie rzeczywistym.

Druga część realizacji projektu odbywa się za pomocą platformy e-learningowej, która dzięki jasnemu i przejrzystemu interfejsowi znacznie ułatwia studentom pracę: umożliwia stały wgląd do opisu zadania projektowego, daje możliwość ściągnięcia zarówno matrycy, jak i przykładowego raportu na dysk twardy swojego komputera, a aplikacja „KALENDARZ” przypomina im o zbliżających się terminach. Kolejnymi zaletami wykorzystania platformy są: wspomniana już możliwość skontaktowania się z wykładowcą, a poza tym możliwość edycji raportu w przypadku chęci zmienienia go już po wysłaniu oraz wgląd do ocen wystawionych przez wykładowcę.

#### **3.1.6. Prezentacja projektu**

Pierwszy termin oddania prac to zawsze kolejne zajęcia następujące po przedstawieniu zasad projektu i podpisaniu kontraktu, na których omawiana jest treść i zawartość merytoryczna wszystkich projektów, tak aby pomóc tym studentom, którzy nie do końca orientują się w materii sprawy.

Każde następne zajęcia rozpoczynają się od krótkich prezentacji 2-3 studentów. Z racji tego, iż wszystkie projekty powinny być stworzone w wersji elektronicznej, ich późniejsza prezentacja na zajęciach przez wybranych studentów nie nastręcza kłopotów, o ile zajęcia przeprowadzane są w sali multimedialnej.

Krótką prezentacją polega na pokazaniu za pomocą rzutnika multimedialnego swojego projektu na ekranie, omówieniu go w kilku zdaniach i wysłuchaniu opinii studentów chętnych do wyrażenia takowej.

W przypadku tekstów piosenek dostęp do serwisu *YouTube* jest wręcz pożądanym – można wtedy nawet pokusić się o rozluźnienie atmosfery, aby – jak to proponują Ramón Ribé i Nuria Vidal (1993: 79), „świętować ukończenie projektu” – i zaśpiewanie od czasu do czasu wspólnie jednej piosenki, po uprzednim wyjaśnieniu znaczeń słów zawartych w minisłownikach. Podobnie jest podczas prezentacji list dialogowych ulubionych scen z filmów – obejrzenie ich z angielskimi napisami zwiększa wachlarz słownictwa, może dodatkowo wpłynąć na poprawę wymowy w języku angielskim, nie wspominając już o wrażliwości estetycznej (jeśli rzecz jasna mamy do czynienia z wartościowymi dziełami, wręcz klasykami gatunku sztuki filmowej).

### **3.1.7. Ocena projektu**

Ocenianie projektów opiera się na jasnych kryteriach zawartych w kontrakcie, dzięki czemu studentom znane są wymogi, jakie muszą spełnić ich prace projektowe. Ocenie podlega głównie zaangażowanie studentów w merytorycznie prawidłowe wykonanie zadania, trafność w wyborze słownictwa zawartego w minisłowniczku, dociekliwość i zróżnicowanie doboru źródeł, terminowość i dopiero na końcu jego strona techniczna i sama prezentacja na forum grupy. Jak można łatwo przewidzieć, studenci na ogół zdobywają zbliżoną do maksymalnej liczbę punktów.

## **Podsumowanie**

Przedmiotowy projekt edukacyjny I AM WHAT A READ© ma z pewnością swoje wady i zalety. Do niewątpliwych korzyści, oprócz poszerzania zasobu słownictwa, należy zaliczyć autonomizację pracy językowej stu-

dentów. Dzięki zastosowaniu metody projektów każdy słuchacz ma możliwość aktywnego i świadomego uczestnictwa we własnej autonomizacji, za pomocą której może odkrywać charakterystyczne cechy danego języka obcego i rozwijać własną kompetencję komunikacyjną (Wilczyńska, 2001: 41; 1999: 14). Ponadto przygotowując każdy projekt, słuchacze poszukują obcojęzycznych źródeł, dokonują ich ewaluacji i selekcji, opracowują teksty pod względem leksykalnym, tym samym jednocześnie tworzą swoje portfolio swoich prac, cały czas będąc niejako „zanurzonymi” w świecie języka angielskiego.

Projekt w swoich zamierzeniach miał na celu zastąpienie tekstów podręcznikowych i ten cel wypełnia w stu procentach. Kolejną zaletą jest szeroki wachlarz tekstów i zachęcenie studentów do czytania rodzajów tekstów, z którymi wcześniej w języku obcym nie mieli nigdy do czynienia. Spektrum wykorzystanego słownictwa daje spory materiał leksykalny do analizy i przemyśleń dotyczących tego, jakich słów i wyrażeń należy nauczać. Przegląd poziomu językowego treści raportów pozwala także wysnuć wniosek, że projekt można dopasować do każdego poziomu znajomości języka.

Jeśli chodzi o wady, należy zwrócić uwagę na wykorzystanie tekstów autentycznych, które nie zostały w żaden sposób przygotowane. Maria Dakowska (2008: 128) zwraca uwagę na zbyt duży stopień trudności, a także na długość takich tekstów, co powoduje konieczność ich modyfikacji, czyli „dostosowania do możliwości poznawczych ucznia”, jednak studenci radzą sobie z tą kwestią przez dobieranie, niejednokrotnie żmudne, takich tekstów, które są dopasowane do ich poziomu biegłości językowej. Niewątpliwie należy przyjrzeć się temu problemowi w przygotowaniu kolejnej edycji projektu i zastanowić się nad odrzuceniem niektórych form czytelniczych, być może zastępując je innymi.

Wadą, ale jednocześnie zaletą przeprowadzenia projektu może być zmuszenie słuchaczy do zaprezentowania publicznie swoich dokonań. Studenci podchodzą do nich niechętnie, ale dzięki wystąpieniom publicznym uczą się sposobów radzenia ze stresem. Dorota Skrynicka-Knapczyk i Anna Krukiewicz-Gacek (2007: 191) zauważają inne pozytywne strony prezentacji, które mogą „[obnażyć] prawdziwe kompetencje językowe uczących się i [uzmysłowić] studentom, nad jakimi aspektami języka powinni jeszcze pracować”.

Końcowa ocena z przedmiotu lektorat języka angielskiego na każdym roku studiów jest sumą punktów za następujące elementy:

- test semestralny – 30%;
- 3 testy śródsesestralne – 30%;
- przygotowanie do zajęć/aktywność – 10%;
- projekt – 30%.

Wyraźnie widać, że punkty za projekt stanowią istotną część ostatecznej oceny i dlatego też studenci zazwyczaj wywiązują się w stu procentach z powierzonego im zadania. Potwierdzenie znajdują słowa Katarzyny Kaczorowskiej (2007: 12), iż „projekt niewątpliwie rozbudza pasję uczniów do poznawania i dociekania oraz podejmowania decyzji o treści lekcji”, studenci bowiem sami wybierają interesujące ich tematy, pozostając jednak w ramach ograniczających ich do czytania danych rodzajów tekstów autentycznych.

Praca projektowa jest regularnie (pod koniec semestru lub roku akademickiego) poddawana ocenie słuchaczy za pomocą interaktywnej ankiety dostępnej na platformie e-learningowej, w której słuchacze mogą anonimowo wyrazić swoje opinie na temat takiej metody wzmacniania ich potencjału czytelniczego. W latach akademickich 2014/2015 – 2016/2017 projekty z przedmiotu lektorat języka angielskiego w WSFiZ w Białymstoku uzyskiwały coraz wyższą średnią, począwszy od 3,27 do 4,08 (w skali 1-5, przy ani jednej ocenie dyskwalifikującej), co oznacza, że słuchacze widzą w nich potencjał, ale też ich wady. Ewaluacja daje także wiele do myślenia prowadzącemu zajęcia i stanowi punkt wyjścia do ciągłego ulepszania zadań projektowych.

Najczęściej powtarzane postulaty studentów to zaplanowanie pracy w parach oraz zrezygnowanie z trudnych w zrozumieniu form czytelniczych, takich jak wszelkiego rodzaju recenzje (produktów, filmów i muzyczne), co zostało już skorygowane i wprowadzono na prośbę studentów od roku akademickiego 2016/2017 kategorię „krótkie wiadomości z ostatniej chwili”.

Podsumowując, opisana w niniejszym artykule metoda aktywizacji studentów polegająca na zachęceniu ich do czytania dzięki częściowej immersji, czyli zanurzeniu w świat autentycznego języka angielskiego, odnosi pozytywny efekt w postaci coraz wyższego poziomu motywacji studentów do nauki języka angielskiego. Studenci nie tylko coraz wyżej

oceniają samą metodę, ale i wzrasta ich samoocena dotycząca poziomu biegłości językowej. Czytają coraz więcej i chętniej w obcym języku, czego nie doświadczyli wcześniej. Co więcej, czytają rozumiejąc – a to ich motywuje najbardziej. Dodatkową zaletą takiego projektu edukacyjnego jest także to, że może posłużyć, po niezbędnych modyfikacjach, jako propozycja dydaktyczna dla innych wykładowców/nauczycieli tego przedmiotu.

## Bibliografia

- Beckett G. H., Miller P. Ch. (red.) (2006), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future*, Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Fried-Booth D. L. (2002), *Project Work*, wyd. 2, Oxford: Oxford University Press.
- Gilmore A. (2007), *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, "Language Teaching", 40, 97-118.
- Dakowska M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davis C. (1995), *Extensive reading: an expensive extravagance?*, "ELT Journal", 49/4, 329-336.
- Davis P., Rinvoluceri M. (1990), *The Confidence Book. Building Trust in the Language Classroom*, Canterbury: Pilgrims/Longman Resource Books.
- Day R. R., Bamford J. (1998), *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Day R. R., Bamford J. (2002), *Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading*, "Reading in a Foreign language", 14/2, 136-141.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2006), *Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2(28), 65-77.
- Elley W. (1996), *Lifting literacy levels in developing countries: Some implications from IEA studies*, w: *Promoting Reading in Developing Countries*, red. V. Greaney, Newark: International Reading Association, s. 39-54.
- Figarski W. (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Harmer J. (2004), *The Practice of ELT*. Third edition, Harlow: Longman.
- Jankowska A., Jaśkowska-Derechowska B. (2007), *Teksty autentyczne bawią i uczą*, w: *Przez języki obce do sukcesu*, IV Międzynarodowa Konferencja edukacyjna – Ustroń 2007, [http://kms.polsl.pl/prv/spnjol/referaty/jankowska\\_jaskowska-derechowska.pdf](http://kms.polsl.pl/prv/spnjol/referaty/jankowska_jaskowska-derechowska.pdf), dostęp: 15.06.2016.



- Janowska I. (2007), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, w: H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 234-237, [przedruk za: „Języki Obce w Szkole” 1999, 3, 234-236].
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, 4, 52-66.
- Karpeta-Peć B. (2011), *Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 22-28.
- Kaczorowska K. (2007), *Metoda projektu w nauczaniu języków obcych*, „Edukacja i Dialog”, 5 (188), 12-15.
- Klaśnińska B. (2007), *Stara, dobra metoda projektów*, „Edukacja i Dialog”, 5 (188), [http://edukacjaialog.pl/archiwum/2007,57/maj,91/stara\\_dobra\\_metoda\\_projektow,301.html](http://edukacjaialog.pl/archiwum/2007,57/maj,91/stara_dobra_metoda_projektow,301.html), dostęp: 18.04.2012.
- Kolber M. (2012), *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole”, 4, 32-35.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen S.D. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*, „Modern Language Journal”, 73 (4), 440-464.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Newby D. (2000), *Authenticity (introductory article)*, w: *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, red. A. B. Fenner, D. Newby, Council of Europe: European Centre for Modern Languages, s. 16-24.
- Nunan D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall Ch. E. (1982), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E., (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury: przewodnik metodyczny do europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Potocka B., Nowak L. (2002), *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Puchta H., Schratz M. (1993), *Teaching Teenagers. Pilgrims Longman Resource Books*, Londyn: Addison Wesley Longman.
- Ribé R., Vidal N. (1993), *Project Work: Step by Step*, Oxford: Heinemann.
- Rinvolucrí M. (2008), *All the same or all different? How do you expect students' understandings of text to be?*, Platforma Teaching English British Council



- i BBC, <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/mario-rinoluceri/all-same-or-all-different-how-do-you-expect-students-understandings-text-be>, dostęp: 01.11.2017.
- Scrivener J. (2005), *Learning Teaching. A guidebook for second language teachers. Second Edition*, Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Skrynicka-Knapczyk D., Krukiewicz-Gacek A. (2007), *Prezentacje przygotowywane przez studentów – ćwiczenia językowe czy coś więcej?* w: Przez języki obce do sukcesu, IV Międzynarodowa Konferencja edukacyjna – Ustroń 2007, [http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/skrynicka\\_krukiewicz.pdf](http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/skrynicka_krukiewicz.pdf), dostęp: 19.08.2017.
- Smurzyńska T. (2004), *Praca metodą projektów w zespole o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 105-107.
- Stephens M., Gude K. (2007), *Business Result Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.
- Strzałka A. (2011), *Rozbudzanie wrażliwości interkulturowej – autonomia studenta i nauczyciela a autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 10-12.
- Szerszunowicz J. (2012), *Kreatywne modyfikacje w kształceniu językowym na poziomie zaawansowanym*, w: *Z problematyki kształcenia językowego IV*, red. E. Awramiuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 289-313.
- Szkutnik L. L. (2007), *Nauka języka jako sztuka*, w: H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, Warszawa 2007: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 221-223. [przedruk za: „Języki Obce w Szkole” 1994, 5, 393-395].
- Szymańska M. (2016), *Dydaktyka języka polskiego jako ojczystego a dydaktyka języków obcych – koncepcja komunikacyjna*, w: *Z problematyki kształcenia językowego VI*, red. E. Awramiuk, M. Karolczuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 229-247.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Wilczyńska W. (2001), *Nauczaćtorozwijaćuczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce obcojęzycznej*, w: *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego*, red. I. Prokop, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 35-46.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

### Witryny internetowe:

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – Tabela samooceny <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pl.pdf>, dostęp: 12.05.2017.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży, Informacja o wynikach matur, [https://www.oke.lomza.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=263:informacja-o-wynikach-matury&catid=3&Itemid=76](https://www.oke.lomza.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=263:informacja-o-wynikach-matury&catid=3&Itemid=76), dostęp: 25.11.2017.

Uniwersytet w Białymstoku, program przedmiotu lektorat języka angielskiego,  
[https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?\\_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0300-PS1-1AN1](https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0300-PS1-1AN1), dostęp: 16.07.2017.

## Summary

### LANGUAGE PROJECT I AM WHAT I READ© AS AN EFFECTIVE WAY TO INCREASE MOTIVATION TO READ IN ENGLISH AMONGST UNIVERSITY STUDENTS

Students who attend undergraduate language courses do not read any texts in the target language apart from supposedly authentic texts included in the coursebooks, with authors aiming such texts to be also read for pleasure. Students need a certain degree of autonomy to enhance or complement their language knowledge, and achieving this goal seems impossible if their encounters with the written language are limited. The content analysis of the textbooks used by teachers of Białystok universities together with interviews and surveys conducted among the students of the University of Finance and Management in Białystok, make it possible to draw the hypothesis that students' interest in the didactic texts is relatively low due to a typically textbook manner in which they are provided.

The purpose of this article is to present an original educational project-based learning (PBL) idea designed primarily for the purpose of enhancing the linguistic potential of students in order to develop their self-confidence in the use of English in the real world outside of the practice room. Incorporating genuine texts into the teaching process helps linguistically weak students to show their commitment and willingness in improving their skills. At the same time better learners enhance the level of their language competence and the lecturer achieves higher effectiveness in teaching. Another advantage of this PBL is the possibility to match the content to every level of language proficiency.

**KEYWORDS:** reading comprehension, authentic texts, PBL

## Załącznik 1. Matryca raportu projektowego

FIRST NAME, MIDDLE INITIAL, LAST NAME, \_\_ rok NS

Nr indeksu

PROJECT No. **1**

### TYPE of TEXT

*TEXT (2/3 of the page)*

**Unknown vocabulary** explained in the GLOSSARY

#### Source:

#### GLOSSARY:

1. WORD/PHRASE – explanation in English; in Polish (optional)
2. ....
3. ...
4. ....
5. .....

#### PROJECT EVALUATION (optional):

*Short project evaluation (why?, why?, why; up to 3 sentences)*



KATARZYNA SZOSTAK-KRÓL

*Szkoła Języka i Kultury Polskiej POLLANDO, UwB*

## Metoda międzykulturowego portfolio w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest ukazanie metody międzykulturowego portfolio jako metody wspierającej rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego. Punktem wyjścia rozważań jest określenie relacji pomiędzy kompetencjami ogólnymi i językowymi kompetencjami komunikacyjnymi a kompetencją międzykulturową, zakładającą ścisły związek języka i kultury. Następnie autorka opisuje etapy pracy z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio i nakreśla możliwości wykorzystania tej metody w praktyce edukacyjnej w grupie dzieci z doświadczeniem migracji w wieku 7–12 lat.

**SŁOWA KLUCZOWE:** międzykulturowe portfolio, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, język polski jako obcy

### Wprowadzenie

Postulat rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w trakcie procesu uczenia się języka obcego zaczyna znajdować zrozumienie wśród coraz liczniejszej grupy glottodydaktyków i staje się ważnym problemem badawczym. Mimo, że większość lektorów rozumie

konieczność wprowadzania na lekcjach języka obcego elementów międzykulturowych, w praktyce wciąż stanowią one jedynie dodatek do rozwijania sprawności językowych. Powodem takiego stanu rzeczy może być słabe przygotowanie nauczycieli do rozwoju międzykulturowych sprawności komunikacyjnych wśród swoich uczniów, brak wsparcia w materiałach glottodydaktycznych, czy też wątpliwości wynikające z braku narzędzi służących do oceniania rozwoju tej kompetencji.

Prezentowany artykuł poświęcony jest zagadnieniom kształtowania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci z doświadczeniem migracji w wieku 7–12 lat, których znajomość języka polskiego sytuuje się na poziomie podstawowym. Treści zawarte w artykule są wynikiem analizy literatury naukowej, metodycznej oraz własnych doświadczeń glottodydaktycznych związanych z pracą z imigrantami (głównie z Czechenii i Ukrainy) w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisław Staszica w Białymstoku, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, a także realizacji projektów z zakresu edukacji międzykulturowej. Celem artykułu jest ukazanie metody międzykulturowego portfolio jako metody wspierającej rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego oraz ułatwiającej monitorowanie indywidualnego procesu uczenia się.

W pierwszej części artykułu, odwołując się do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, omówione zostaną poszczególne kompetencje kształtowane w procesie glottodydaktycznym oraz podjęta zostanie próba określenia związku pomiędzy kompetencjami ogólnymi i językowymi kompetencjami komunikacyjnymi a kompetencją międzykulturową.

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie opis metody międzykulturowego portfolio i na podstawie wyników badań własnych ukazane zostaną korzyści, jakie mogą płynąć z jej stosowania w nauczaniu języka polskiego jako obcego w odniesieniu do grupy dzieci z doświadczeniem migracji, podejmujących naukę w białostockich szkołach.

Prezentacja niniejszej metody wzbogacona zostanie Katalogiem tematycznym *Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów* (ze szczególnym

*uwzględnieniem krajów pochodzenia uczestników zajęć*<sup>1</sup>, który może być zastosowany podczas projektowania zajęć językowych opartych na metodzie prezentowanej w publikacji (Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016).

## **1. Kompetencja międzykulturowa a kompetencja komunikacyjna – wzajemne zależności**

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003) to dokument szczegółowo opisujący poszczególne kompetencje rozwijane w procesie nabywania języka oraz powiązania pomiędzy nimi. To podstawa programowa współczesnego nauczania/uczenia się języków. Jego istota tkwi w poprawie jakości kształcenia językowego i dążeniu do osiągnięcia lepszego porozumienia Europejczyków w różnych językach i kulturach (Żydek-Bednarczyk, 2012: 20). Warto zauważyć, że wg tego dokumentu wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten czy inny sposób na sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej.

W ujęciu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego kompetencja komunikacyjna obejmuje dwa zasadnicze komponenty: kompetencje ogólne i kompetencje językowe. Na kompetencje ogólne składają się m.in.: wiedza deklaratywna, uwarunkowania osobowościowe i umiejętności praktyczne (Martyniuk, 2006: 119). Wiedza deklaratywna to przede wszystkim doświadczenia życiowe i szkolne. Wiedza ta ma charakter dosyć uniwersalny, nie jest w decydującym stopniu uwarunkowana kulturowo. Kształcenie językowe, tak jak każdy proces przyswajania nowej wiedzy, związany jest z osobowością uczącego się. Stąd tak ważne w procesie uczenia się języka są uwarunkowania osobowościowe (cechy indywidualne, charakter, sposób postrzegania innych ludzi, temperament, style uczenia się i inne). Ważnym składnikiem kompetencji ogólnej są także umiejętności praktyczne, jakie posiada uczący się języka,

---

<sup>1</sup> Załącznik 1.

np. sprawne posługiwanie się słownikami, umiejętność korzystania z technologii informatycznych. Nie jest to składnik bezpośrednio związany z językiem.

Obok kompetencji ogólnych drugim ważnym elementem w procesie uczenia się języka jest językowa kompetencja komunikacyjna, którą tworzy zespół kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych oraz pragmatycznych, oznaczających nie tylko zdolność poprawnego porozumiewania się w danym języku obcym, ale również znajomość przez osoby uczące się realiów życia, kultury narodu, dla którego nauczany język obcy jest ojczystym, przyjętych norm zachowania się w danej społeczności, a także umiejętność radzenia sobie z różnymi sytuacjami trudnymi w komunikacji językowej (Szalast-Bytys, 2008).

Najbardziej rozbudowaną część językowej kompetencji komunikacyjnej, w tym ujęciu, stanowi kompetencja lingwistyczna, czyli znajomość środków językowych i umiejętność poprawnego posługiwania się nimi w aktach komunikacji. Na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje: gramatyczna, leksykalna, fonologiczna oraz ortograficzna (Lipińska, Seretny, 2013: 15). Przy czym kompetencja gramatyczna rozumiana jest jako znajomość zasad rządzących łączeniem środków językowych w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach i umiejętność ich użycia, czyli tworzenia wypowiedzi zgodnie z przyjętymi zasadami.

Kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do socjokulturowych warunków użycia języka i stanowi łącznik pomiędzy językową kompetencją komunikacyjną a pozostałymi kompetencjami uczącego się (Lipińska, Seretny, 2006: 120). Pozwala zachować społeczny wymiar komunikacji. Obejmuje znajomość i umiejętność stosowania społecznych konwencji komunikacyjnych np. konwencje grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od płci, wieku, przysłówia, powiedzenia, dialekty i odmiany regionalne języka i inne.

Składnik pragmatyczny obejmuje tzw. kompetencję dyskursywną, czyli umiejętność budowania zdań w ciągi oraz ich porządkowania, a także kompetencję funkcjonalną (konwersacyjną), która dotyczy użycia dyskursu mówionego i pisanego w celu interakcyjnym (ESOKJ, 2003: 109-114).



Podjęcie komunikacyjne<sup>2</sup> w nauczaniu języka obcego rozumiane jest jako opanowanie przez uczącego się umiejętności efektywnego porozumiewania się (posługiwania się językiem) w sposób adekwatny do sytuacji (odpowiedni do statusu rozmówców, celu, intencji, warunków komunikacji i inne), (Lipińska, Seretny, 2006: 148). W tym podejściu język przestaje być przedmiotem nauczania, a staje się narzędziem komunikacji. W konsekwencji zaowocowało to odejściem od uczenia języka struktura po strukturze na rzecz uczenia opartego na sytuacjach komunikacyjnych i realizacji zadań językowych przy użyciu autentycznych lub prawie autentycznych materiałów językowych. Odejście od tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu języka obcego, w której ogromną rolę przypisywało się poprawności gramatycznej i wysunięcie na pierwszy plan podejścia komunikacyjnego sprawiło, że rola kompetencji lingwistycznej straciła na wartości i zaczęła być przeciwstawiana tzw. komunikacji (Lipińska, Seretny, 2006: 132). Nie oznacza to jednak, że opanowanie określonego zasobu wiedzy z zakresu systemu gramatycznego jest niepotrzebne. Uczenie się i nauczanie języka winno polegać na stopniowym i równoczesnym przyswajaniu oraz doskonaleniu wszystkich jego systemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego, semantycznego i syntaktycznego, we wzajemnej łączności funkcjonalnej (Kida, 1999: 97-98), tak aby uczący się, płynnie i poprawnie posługiwał się językiem w mowie i piśmie dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wymiany informacji (realizacja intencji komunikacyjnych), (Pfeiffer, 2001: 148). Kompetencję językowo-komunikacyjną konstituują bowiem dwa składniki: sprawność (płynność) i poprawność. Jak podkreśla Jadwiga Kowalikowa (2006: 155), w związku z przyjęciem komunikacyjnego i pragmalingwistycznego spojrzenia na uczenie się i nauczanie, należałoby

---

<sup>2</sup> Podjęcie komunikacyjne pojawiło się w nauczaniu języka polskiego jako obcego już na początku lat osiemdziesiątych. Pionierskim ośrodkiem propagującym to podejście był Instytut Badań Polonijnych (obecnie Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ), gdzie powstały pierwsze programy komunikacyjne, podręczniki, prace doktorskie. Warto wspomnieć, iż twórcą pojęcia *kompetencja komunikacyjna* był D. Hymes. Według autora *kompetencja komunikacyjna* zawiera w sobie nie tylko kod językowy, kod socjalny i kulturowy, ale również czynniki poznawcze, wolicjonalne i uczuciowe oraz pozostałe kody, biorące udział w procesie porozumiewania się.

zmodyfikować znaczenie pojęcia poprawność. Jego semantykę wzbogaca się o wykładniki adekwatności do sytuacji komunikacyjnej, a także operatory i zapowiedniki skuteczności cechujące zachowania językowe.

Wydaje się, że kompetencji komunikacyjnej nie osiągnie uczący się, jeżeli nie zdobędzie najpierw pełnej świadomości, jakim narzędziem i tworzywem dysponuje, dopóki nie pozna systemu i składników języka pod kątem ich funkcjonalności. Efektywna (sprawna i poprawna) komunikacja to jednak coś więcej niż kwestia biegłości językowej, to także nabywanie zdolności do porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych oraz rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur. Znaczenie znajomości kultury naszych rozmówców i umiejętności wykorzystania tej wiedzy do porozumiewania się w języku obcym nie powinno budzić wątpliwości. Ułatwienie komunikacji międzykulturowej jest celem nauczania języków obcych, mocno akcentowanym zarówno w metodyce przedmiotu (Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007), jak i w europejskiej polityce edukacyjnej<sup>3</sup>.

Przemysław E. Gębał (2010) zauważa, że u podłoża propagowanego w Europie Zachodniej od drugiej połowy lat osiemdziesiątych XX stulecia podejścia międzykulturowego w nauczaniu języków obcych leżał proces rozszerzania się ówczesnej Wspólnoty Europejskiej, tworzenia się społeczeństw wielokulturowych wraz z coraz częstszą migracją ludności. To podejście na pierwszy plan wysunęło uzyskanie tzw. kompetencji międzykulturowej<sup>4</sup> rozumianej jako zdolność do porozumiewania się ludzi w środowisku wielokulturowym oraz umiejętność budowania tzw. mostów porozumienia między kulturami. Podsumowując założenia autorskiego programu nauczania stwierdził, że celem kompetencji interkulturowej (międzykulturowej) jest osiągnięcie zdolności do porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych i nacji (Gębał, 2010: 132). Ewa Bandura (2011: 36) stwierdza, iż w praktyce oznacza to uświadomienie uczącym się, że istnieje ścisły związek między językiem a kulturą, w której język się ukształtował, ponieważ odzwierciedla on

<sup>3</sup> Ogłoszenie przez Komisję Europejską Roku Dialogu Międzykulturowego (2008), Rada Europy ogłosiła Białą Księgę Dialogu Międzykulturowego (2008), UNESCO proklamowało Międzynarodowy Rok Zbliżenia Kultur (2010).

<sup>4</sup> Termin kompetencja międzykulturowa jest stosowany wymiennie z terminem kompetencja interkulturowa (Czerkies, 2012; Zarzycka, 2000).

specyficzny sposób, w jaki przedstawiciele danej kultury postrzegają siebie i świat. Z drugiej strony należy brać pod uwagę wpływ, jaki na przebieg komunikacji w języku obcym ma kultura osób, niebędących rodzimymi użytkownikami tego języka.

Stąd wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego zwrócono uwagę na przekaz realiów i kultury polskiej (Gębał, 2010: 64-97). Treści kulturowe nie mogą już stanowić tylko dodatku do rozwijania czterech sprawności językowych. Podkreślanie wagi elementów kulturowych w nauczaniu języka obcego jest jednym z przejawów modyfikowania podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce (Gębał, 2010: 37). Dlatego międzykulturowa kompetencja komunikacyjna staje się obecnie ostatecznym celem nauczania nowego języka w podejściu międzykulturowym (obejmując, wcześniej omawiane, kompetencje językowe i kompetencję międzykulturową/interkulturową). Badura wskazuje też na istotny komponent międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, jakim jest umiejętność krytycznego myślenia, analizowania tekstów i wypowiadania się (Badura, 2011: 40).

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego poświęca wiele miejsca zagadnieniom różnorodności i współistnienia kultur w Europie oraz podejściu międzykulturowemu. Autorzy tego dokumentu stwierdzają, że według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur (EOSKJ, 2003: 13). W literaturze naukowej funkcjonuje szereg definicji opisujących kompetencję międzykulturową. Ujęcie kompetencji międzykulturowej zaproponowane np. przez Hannę Komorowską (2002: 15) i Władysława T. Miodunkę (2004: 97-117) jest zbieżne z tym, co na ten temat pisali autorzy ESOKJ.

W metaforyczny, i tym samym całościowy sposób, kompetencję międzykulturową zdefiniował Sławomir Magała (2011: 40). Zdaniem badacza, kompetencje międzykulturowe można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi. Według Elżbiety Zawadzkiej (2000: 451-465) kompetencja międzykulturowa to kompleks analityczno-strategicznych

umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Ułatwia ona lepsze zrozumienie nie tylko obcej kultury, ale też i własnej. Bowiem nauka języka obcego odgrywa też ważną rolę w kształtowaniu się własnej tożsamości kulturowej. Bez znajomości rodzimej kultury i świadomości własnej tożsamości kulturowej, umożliwiającej odwoływanie się do własnych doświadczeń i emocji, nie można mówić o kompetencji międzykulturowej.

## **2. Międzykulturowe portfolio jako metoda wspierająca rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej**

Pojawienie się podejścia międzykulturowego nadało nowy wymiar dydaktyce komunikacyjnej. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, zakładając ścisły związek języka i kultury, postawiła realia i kulturę na ważnym miejscu w procesie kształcenia językowego. Przez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, przez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, podkreśla Zawadzka (2000), kompetencja międzykulturowa/interkulturowa umożliwiła uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerzyła przez to możliwość interpretacji i działania danego indywiduum. Według Zawadzkiej (2000: 20), w trakcie realizacji zajęć językowych, należy uwzględniać szeroko pojęty kontekst kulturowy. Język bowiem, będąc środkiem wyrażającym kulturę, sprawia, że jest ona cały czas obecna w trakcie podejmowania wszelkich działań językowych towarzyszących nawiązywaniu i podtrzymywaniu komunikacji. Gębał zauważa, że poznawanie elementów realiów i kultury powinno być zintegrowane z praktyczną nauką polszczyzny i odbywać się po polsku na wszystkich poziomach zaawansowania języka (2010: 222).

Dziecko z doświadczeniem migracji ma możliwość poznawania polskich realiów i kultury w sposób bezpośredni w trakcie codziennych kontaktów z polskimi kolegami i koleżankami w szkole (i nie tylko). Kontakt pośredni z polskimi realiami i kulturą następuje także w trakcie nauki języka polskiego, kiedy to lektor, projektując proces dydaktyczny, wykorzystuje różne metody pracy i środki dydaktyczne służące integracji kultury i realiów z nauczaniem języka.

Za jedną z metod wspierających rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej można uznać metodę autorską międzykulturowego portfolio stanowiącą szczególną odmianę metody portfolio językowego (Wysocka, 2015). Jej model został wypracowany (Anna Młynarczyk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, 2016) w trakcie realizacji kursu języka polskiego jako obcego w grupie dzieci z doświadczeniem migracji w wieku 7–12 lat, których znajomość języka polskiego sytuowała się na poziomie podstawowym.

Portfolio jest szerokim pojęciem, które w ostatnich latach często pojawia się w dyskusji wokół indywidualnych procesów uczenia się. W dziedzinie edukacji nie wypracowano jednolitej definicji portfolio czy oceniania z zastosowaniem tej techniki (Gołębniak, 2002: 22). Portfolio jako technika oceniania – alternatywna wobec pomiaru opartego na testowaniu – jest coraz powszechniej stosowana przez nauczycieli, którzy podkreślają jej walory związane z ułatwieniami w zakresie monitorowania indywidualnego rozwoju każdego ucznia czy prowadzenia refleksji nad osobistym stylem poznawczym (Gołębniak, 2002: 22-23). W edukacji, w zależności od funkcji, można wyróżnić trzy główne sposoby zastosowania portfolio (Jaworska, 2009: 137):

- jako pomoc w uczeniu się, narzędzie uczenia się i nauczania, służące bardziej efektywnemu nabywaniu kompetencji;
- jako alternatywne narzędzie oceny, umożliwiające dokumentowanie i wykazanie aktualnych osiągnięć;
- jako sprawozdanie na temat aktualnych umiejętności na podstawie celowego wyboru najlepszych osiągnięć.

W kontekście kształcenia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji międzykulturowe portfolio definiowane jest jako systematyczne dokumentowanie przez uczestników procesu uczenia się rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze. Należy pamiętać, że metoda ta zakłada rezygnację z prowadzenia tradycyjnego zeszytu. Ważnym elementem metody jest monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Podczas zajęć, w międzykulturowej przestrzeni, ze szczególnym uwzględnieniem różnych

form ekspresji werbalnej i plastycznej, dzieci tworzą i zbierają materiały bezpośrednio związane z nauką języka polskiego i świadczące o pogłębianiu świadomości międzykulturowej.

Propozycja pracy z wykorzystaniem międzykulturowego portfolio powinna wypłynąć od lektora, chociaż warto pozostawić przestrzeń na propozycje dzieci i ich pomysły. Lektor, wykorzystujący na zajęciach prezentowaną metodę, pełni rolę inicjatora procesu edukacyjnego, doradcy, który aktywnie kształtuje przestrzeń uczenia się. To koordynator działań ucznia autentycznie zmotywowanego i zainteresowanego procesem uczenia się. Na pierwszych zajęciach szczegółowo zapoznaje on dzieci z instrukcją, jak założyć portfolio i co należy w nim gromadzić oraz omawia zasady dalszej pracy przy wykorzystaniu tej metody.

Merytoryczna konstrukcja międzykulturowego portfolio opracowana została na podstawie Katalogu tematycznego *Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)* oraz na proponowanej przez EOSKJ (2003) liście niezbędnych umiejętności międzykulturowych, w skład których wchodzi:

- dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą;
- wrażliwość kulturowa oraz dokonywanie właściwych wyborów strategii komunikacyjnych i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur;
- pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenie sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi;
- próby przezwyciężenia stereotypów.

Prezentowany katalog tematyczny stanowi autorską modyfikację katalogu tematycznego opracowanego przez P. E. Gębala (2010: 187-190) i jest podstawą cyklu autorskich scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego zrealizowanych w grupach dzieci z doświadczeniem migracji w wieku 7–12 lat (A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, 2016). Może być również wykorzystywany podczas planowania własnych działań edukacyjnych. Bazę dydaktyczną zajęć stanowią zestawy ćwiczeń, które uwzględniają różnice kulturowe między uczestnikami procesu uczenia się. Wśród technik preferowane są te, które stymulują interakcje, np. dialogi między osobami, odgrywanie ról, gry i zabawy z elementami



międzykulturowymi. Aranżowane sytuacje mają określony scenariusz, np. w restauracji, w szkole, na urodzinach.

### **3. Korzyści płynące ze stosowania międzykulturowego portfolio**

W celu określenia, jak praca z zastosowaniem międzykulturowego portfolio wpływa na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej oraz przejmowanie przez uczącego się odpowiedzialności za własne uczenie się, od lutego 2014 roku do czerwca 2014 roku prowadzono badania w grupie uczniów pracujących tą metodą.

Badanie miało charakter jakościowy, z położeniem akcentu na podmiotowość osoby badanej i badającej (Wyka, 1985: 101). Dokonano celowego doboru próby badawczej, który wynikał z postawionego problemu. W badaniu wzięło udział 43 uczniów z doświadczeniem migracji (w tym 23 dziewczyny i 20 chłopców) w wieku 7–12 lat, którzy uczęszczają do Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku i mieszkają w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. 93% badanych stanowili imigranci z Czeczenii, zaś 7% to uczniowie narodowości ukraińskiej.

Wybór metod i technik badawczych w prowadzonym badaniu podyktowany był chęcią dotarcia do odczuć, przeżyć i trudności, jakie towarzyszyły badanym podczas pracy z międzykulturowym portfolio. Przedmiotem zainteresowania były ich spostrzeżenia, opinie na temat korzyści płynących z wykorzystania metody międzykulturowego portfolio w procesie uczenia się. W trakcie badania zastosowano metody badawcze, takie jak analiza dokumentów i metoda wywiadu realizowana przez użycie techniki wywiadu nieskategoryzowanego<sup>5</sup>. Analizie poddano wytwory, które powstałe z inicjatywy uczących się oraz nauczyciela i zostały zgromadzone w portfolio. Głównym zadaniem wywiadu o charakterze dialogowym (Łobocki, 2006: 273) była rozmowa, mająca na celu zebranie opinii od wszystkich uczestników badania, by na tej podstawie móc wyciągnąć wnioski. Badanym postawiono m.in. następujące pytania szczegółowe:

<sup>5</sup> Łobocki (2006: 273) wyróżnia go jako samodzielną metodę badawczą, nazywając go metodą dialogową (rozmową).

- Czego nauczyłeś/-łaś się na zajęciach języka polskiego jako obcego, podczas których wykorzystywana była metoda międzykulturowego portfolio?
- Co pomogło ci w lepszym rozumieniu polskiej kultury, zwyczajów, realiów codziennego życia?
- Jaką rolę w trakcie uczenia się języka polskiego odegrało międzykulturowe portfolio?
- W jakim stopniu praca metodą międzykulturowego portfolio pomogła ci lepiej poznać i zrozumieć polską kulturę i realia życia w Polsce?
- W jakim stopniu praca metodą międzykulturowego portfolio pomogła ci odnieść sukces w uczeniu się języka polskiego?
- Co zaskoczyło cię po realizacji zajęć metodą międzykulturowego portfolio?
- Jakie umiejętności musisz doskonalić w trakcie dalszej nauki języka polskiego?

Za kryterium rzetelności i poprawności badania przyjęto wiarygodność wypowiedzi osób badanych, które wyrażały się w ich spontaniczności i szczerości (Jaworska, 2009: 255). Przy interpretacji wyników powoływano się na możliwie wiele wypowiedzi osób badanych oraz na ich wytwory zgromadzone w międzykulturowym portfolio.

Przeprowadzone badanie dało niewielkie podstawy do wysuwania uogólniających wniosków i zawierało subiektywne opinie i odczucia badanych. Mimo to, ujawniło wiele aspektów związanych ze stosowaniem metody międzykulturowego portfolio oraz uwydatniło jej wpływ na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ograniczona liczba badanych uniemożliwiła statystyczne ujęcie wyników, pozwoliła jednak, dzięki analizie jakościowej, dokonać weryfikacji postawionych w badaniu celów i poddać interpretacji zaobserwowane prawidłowości.

Analiza materiału zgromadzonego podczas badania wykazała wzrost pozytywnych postaw dzieci przejawiających się w większej wrażliwości na różnice kulturowe, rozwój sprawności międzykulturowych oraz większą gotowość do komunikowania się w nowym języku, co potwierdza treść następujących wypowiedzi badanych:



Lepiej mówię po polsku, już nie boję się mówić po polsku. Dużo się dowiedziałam o polskiej kulturze, o świętach i zwyczajach.

(Marem, 8 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej)<sup>6</sup>.

Na tych zajęciach (...) czytaliśmy na przykład taką historię o Warszawie i legendę o wilczycy. Wiem, że wszystkie narody mają swoje legendy i one są ciekawe.

(Fariza, 12 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Podczas jednej z lekcji porównywaliśmy przysłowia polskie i czeczeńskie. Pokazywaliśmy różnice. Teraz już wiem, że trzeba iść szybko, jak ktoś mówi „skocz na jedną nodze”.

(Amir, 11 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Zauważono, że za pomocą metody międzykulturowego portfolio możliwe jest rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w atrakcyjny sposób tak, z perspektywy dziecka, jak i lektora. Dokumentowały to następujące wypowiedzi, np.

Chętnie uzupełniam teczkę, robimy fajne rzeczy, komiksy, karty pracy.

(Ashab, 8 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Zajęcia podobały mi się, bo mogłam uczyć się języka polskiego. Rozmawialiśmy o Polsce i polskiej kulturze, o świętach, które obchodzi się w Polsce. Mogłam też przygotować prace plastyczne dotyczące mojej kultury. Narysowałam czeczeńskie tańce, góry, wieże, wędrującego chłopca i owce na łące. Podczas zajęć nauczyłam się dużo.

(Tanzila, 10 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Nauka języka polskiego postrzegana była przez dzieci z doświadczeniem migracji jako proces niełatwy i długotrwały. Każde z nich uczyło się we własnym tempie, niejednokrotnie nie widząc rezultatów tej nauki. Międzykulturowe portfolio, oprócz tego, że stanowiło zbiór materiałów, dokumentów, prac, gromadzonych wokół tematów dotyczących kultury

---

<sup>6</sup> Źródło: badania własne. Wszystkie cytowane wypowiedzi badanych pochodzą z materiału badawczego zgromadzonego podczas opisywanego w artykule badania.

i zagadnień związanych z międzykulturowością, pozwalało dziecku łatwiej dostrzec indywidualne postępy w nauce języka oraz poczuć się odpowiedzialnym za organizowanie procesu uczenia się. Zwiększało to jego motywację do nauki języka i znacznie wpływało na proces jego opanowywania (Szałek, 1992; Zawodniak, 2008). Dostrzegli to badani:

Pani zadawała nam różne prace. Najpierw były łatwe, potem były trudne. Pani mówiła, żeby zobaczyć w teczce, jak dużo się nauczyliśmy od września. Przeglądałam swoje prace z początku roku i teraz. Widzę, ile już umiem.  
(Abubakar, 12 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Bardzo lubię uzupełniać swoją teczkę i ją oglądać. Mam tam wszystkie karty pracy. Mogę tam zaglądać jak się uczę i powtarzać. Kiedyś się w domu nie uczyłem.  
(Muksym, 10 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Prezentowane rozwiązanie metodyczne dodatkowo umożliwiło dzieciom refleksję nad procesem uczenia się języka. Zaczęły w nim przeważać motywy wewnętrzne, będące warunkiem koniecznym do rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wzrosła wiara dzieci we własne możliwości, kiedy na bieżąco śledziły swoje postępy w nauce, dostrzegały sukcesy i w nich upatrywały źródła motywacji do dalszej pracy. Dzieci pozbywały się lęku przed negatywną oceną, który powodował, że uczenie się nowego języka było nieskuteczne i stresogenne. Przestały bać się swoich wypowiedzi i korekty błędów, a popełniane błędy uważać za naturalny znak rozwoju kompetencji językowych. Wskazują na to treści następujących wypowiedzi:

Podobała mi się atmosfera na zajęciach, bo nie dostawałam tak często jedynek. Pani nas pytała, ale się nie bałam. Mogłam zobaczyć, co mam w teczce. Oglądałam w domu, co już udało mi się zrobić.  
(Markha, 11 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Na każdych zajęciach wypełniałem kartkę i zaznaczałem za pomocą słoneczek, co już umiem, czego się nowego nauczyłem, jak pracowałem na zajęciach.

(Ashab, 8 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Wypracowanie tej metody okazało się ważne także w kontekście współpracy z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji, którzy z własnej inicjatywy niechętnie włączali się w proces edukacyjny swoich dzieci. Konsekwencją takiego postępowania dorosłych był niesystematyczny udział dzieci w zajęciach językowych, brak nawyku uczenia się i chęci przygotowywania się do zajęć. Znacząco wpływało to na motywację dzieci do nauki i było powodem spowolnienia procesu nabywania nowego języka (Szalek, 1992: 99). Dzięki metodzie międzykulturowego portfolio dzieci systematycznie prezentowały rodzicom osiągnięcia edukacyjne, a rodzice śledzili na bieżąco postępy swoich dzieci. Poza tym międzykulturowateczka stała się dla całej rodziny zbiorem wiedzy o Polsce i źródłem nowych doświadczeń interkulturowych. Rodzice często zadawali dzieciom pytania związane z zawartością teczki. Wpływało to na postawę dzieci i rodziców wobec nowego języka, polskiej kultury, a także społeczeństwa, które się tym językiem posługuje na co dzień (Lipińska, Seretny, 2006: 74). Ten stan rzeczy ilustrują treści następujących wypowiedzi:

Kiedy zachodziłam do domu, pokazywałam mamie swoją teczkę, co dzisiaj nowego zrobiłam. Mama czytała i mnie chwaliła. Byłam smutna, jak Pani zabierała moją teczkę.

(Markha, 11 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

Jak mama zobaczyła legendę o Warszawie, to chciała, żebym jej opowiedziała. Mamie się podobała. Mama mówiła, że mogę opowiedzieć w klasie naszą legendę.

(Fariza, 12 lat, tekst po korekcie stylistycznej i językowej).

## **Zakończenie**

Proces rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej nie jest łatwy i musi przebiegać w sposób ciągły. Za jego postęp odpowiedzialni są lektorzy otwarci na projektowanie i realizację działań edukacyjnych, w których na język patrzy się jako na narzędzie porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych podczas interpretacji konkretnych zjawisk kultury, dzięki któremu ludzie mogą wchodzić

w różnego rodzaju interakcje i poprzez język podejmować skuteczne działania werbalne.

Realizacja zajęć językowych z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio udowodniła, że międzykulturową kompetencję komunikacyjną można świadomie rozwijać przez ukierunkowane kształcenie. Dzięki zastosowaniu tej metody dzieci z doświadczeniem migracji poszerzyły swoją wiedzę na temat polskiej kultury i realiów życia w Polsce, różnorodności kulturowej świata oraz uświadomiły sobie istnienie różnic międzykulturowych. Jednocześnie w tej grupie dzieci zauważono wzrost umiejętności posługiwania się nowym językiem w zakresie sprawności czytania, pisania, mówienia i słuchania. Wzrosła aktywność dzieci podczas zajęć i motywacja do samodzielnej pracy w domu. Dodatkowo dzieci nabyły nowe umiejętności w zakresie radzenia sobie w warunkach różnic międzykulturowych oraz umiejętność samooceny i pracy w grupie.

Nie ma wątpliwości, że lektorzy języka polskiego jako obcego nie powinni uchylać się przed kształtowaniem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej wśród swoich uczniów, a realizacja postulatu rozwoju tej kompetencji w trakcie procesu nauczania języka obcego jest koniecznym elementem przygotowania współczesnego ucznia do życia w wielokulturowym społeczeństwie, a w przyszłości do pełnienia roli mediatora międzykulturowego.

## Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Czechowska A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 13-19.
- Czerkies T. (2012), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), tłum. W. Martyniuk, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- Gębał P. E. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Gołębiak B. D. (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaworska M. (2009), *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Kida J. (1999), *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. LV, 91-104.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kowalikowa J. (2006), *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „LingVaria”, 1, 151-157.
- Lipińska E., Seretny A. (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glotto-dydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Magala S. J. (2011), *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Miodunka W. T. (2004), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 97-117.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2016), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Szalast-Bytys U. (2008), *Atrakcyjność zajęć jako klucz w motywowaniu uczniów/studentów do nauki gramatyki języka obcego (na przykładzie języka rosyjskiego)*, „Rozprawy Naukowe”, t. 2, s. 253-264.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Wydawnictwo Art Print.
- Wyka A. (1985), *Model badań poprzez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2, 93-115.
- Wysocka I., *Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnątrzszkolne*, [http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/gazeta\\_szkolna\\_2010\\_12\\_07\\_portfolio\\_jako\\_metoda\\_wspierajaca\\_ocenianie\\_wewnatrzszkolne\\_\\_pdf\\_k\\_p.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/gazeta_szkolna_2010_12_07_portfolio_jako_metoda_wspierajaca_ocenianie_wewnatrzszkolne__pdf_k_p.pdf), dostęp: 11.11.2017.

- Zarzycka G. (2000), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translaktyka – glottodydaktyka*, red. Z. Kielar, T.P. Lukszyn, T. Namowicz, Warszawa: Wydawnictwo Graf-Punkt, s. 451-465.
- Zawodniak J. (2008), *Funkcje efektywnego nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi*, w: *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, s. 311- 318.

## Summary

### THE METHOD OF CROSS-CULTURAL PORTFOLIO IN THE PROCESS OF LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The aim of this article is to discuss the method of cross-cultural portfolio as a way of supporting the development of cross-cultural communicative competence in the process of teaching Polish as a foreign language. The starting point for our analysis is establishing the relationship between general and communicative language competences and cross-cultural competence. Such an approach emphasizes the strong connection that exists between language and culture. Next, the author describes the stages of using the method of cross-cultural portfolio, at the same time presenting the possibilities of incorporating this method into the process of teaching a group of children at the age of 7 to 12 representing different nationalities.

**KEYWORDS:** cross-cultural portfolio, cross-cultural communicative competence, Polish as a foreign language

## Załącznik 1

Katalog tematyczny *Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)*

### Poziom podstawowy

#### I. Kontakt słowny

1. Formy powitania i pożegnania w różnych kulturach (ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury).
  - 1.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w bezpośredniej rozmowie/przez telefon.
2. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do ludzi.
  - 2.1. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do znajomych (kolegów, przyjaciół) / nieznajomych (*pan, pani, państwo* jako wyraz dystansu i szacunku).

#### II. Rytuały społeczne

1. Rytuały jedzenia i picia w różnych kulturach (pory posiłków, tradycyjne potrawy, pojęcie gościnności, zapraszanie gości przy okazji uroczystości rodzinnych), ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury.

#### III. Polskie realia społeczno-kulturowe z elementami porównawczymi do realiów i kultury innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)

1. Rodzina w różnych kulturach (członkowie rodziny, relacje i więzi rodzinne), ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury.
2. Warunki mieszkaniowe w Polsce i innych krajach (urządzenie i wyposażenie domu).
3. Szkoła w Polsce i krajach pochodzenia uczestników zajęć (wyposażenie klasy, przybory szkolne, oceny, plan lekcji, prawa i obowiązki ucznia, relacje z rówieśnikami i dorosłymi).
4. Życie codzienne w Polsce (higiena życia – dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo, miejsca użyteczności publicznej: sklep – rodzaje sklepów, rodzaje ubioru, produkty żywnościowe, pieniądze, jednostki wagi i miary; dworzec; restauracja; przychodnia lekarska; numery alarmowe).
5. Sposoby spędzania wolnego czasu w Polsce i innych krajach (życie kulturalne i artystyczne, sport, podróżowanie).
6. Geografia Polski i krajów pochodzenia uczestników zajęć (największe miasta, rzeki, położenie na mapie świata).

7. Symbole narodowe Polski i krajów pochodzenia uczestników zajęć (symbole narodowe – barwy, godło, hymn).
8. Polska tożsamość narodowa i regionalna (struktura społeczno-kulturowa Polski /ze szczególnym uwzględnieniem Podlasia/; mniejszości narodowe, etniczne, religijne, wyznaniowe; miejsca ważne dla członków grup mniejszościowych; wybrane elementy kultur mniejszościowych: obyczaje, święta, tradycyjne dania).
9. Święta religijne, narodowe i ważne dni w Polsce oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje (pierwszy dzień wiosny, Wielkanoc, Święto Uchwalenia Konstytucji 3 Maja, dożynki, Święto Wszystkich Świętych, Święto Odzyskania Niepodległości, andrzejki, mikołajki, sylwester, Nowy Rok, imieniny i urodziny). Święta religijne, narodowe i ważne dni w krajach pochodzenia uczestników zajęć oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje.



## Czy listy wyrazowe są skutecznym narzędziem w nauczaniu/uczeniu się słownictwa języka obcego?

**STRESZCZENIE:** Listy wyrazowe, rozumiane jako uporządkowane ciągi wyrazów powiązanych ze sobą według wybranego klucza, są częstym narzędziem nauki słownictwa języka obcego, stosowanym zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Jaka jednak jest ich efektywność w kontekście skomplikowanych procesów myślowych związanych z uczeniem się i zapamiętywaniem słów oraz biorąc pod uwagę fakt, że w normalnej komunikacji rzadko kiedy posługujemy się listami? W celu zweryfikowania ich skuteczności zaproponowano badanie, które miało porównać znajomość elementów w porządku listy oraz poza nim. Dotyczyło ono czterech list wyrazowych, powszechnie stosowanych w nauce języka angielskiego jako obcego: liczebników głównych 1-20, nazw liter alfabetu, nazw dni tygodnia i nazw miesięcy. Zostało ono przeprowadzone na 54 osobach, w dwóch grupach: uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej i studentów studiów magisterskich. Wyniki badania pokazują, że znajomość poszczególnych elementów w porządku listy, przy jednoczesnej nieznajomości tych elementów poza nim, była zdecydowanie częstsza niż sytuacja odwrotna, co przemawiałoby przeciw skuteczności list wyrazowych jako narzędzi wspomagających uczenie się słownictwa języka obcego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** listy wyrazowe, słownictwo, zapamiętywanie, nabywanie języków obcych

## Wprowadzenie

Pojęcie listy wyrazowej nie jest zbyt często używane w polskiej literaturze glottodydaktycznej, nieco częściej – w anglojęzycznej. W niniejszym artykule lista wyrazowa będzie rozumiana jako ciąg wyrazów powiązanych ze sobą (najczęściej znaczeniowo) i zwykle ułożonych w ustalonej kolejności, utworzony w celu uczenia się/nauczania słownictwa języka obcego. Przykładami list wyrazowych mogą być np.: nazwy miesięcy, nazwy zawodów, przymiotniki opisujące cechy charakteru, synonimy słowa „interesujący”, czasowniki frazowe z wyrazem „put”, odmiana słowa „mężczyzna” przez przypadki, różne formy powitania, słowa kluczowe do zdania egzaminu XYZ i inne.

Oczywiście, wszystkie te listy różnią się od siebie stopniem powiązania między poszczególnymi ich elementami oraz tym, czy kolejność elementów jest ustalona (nazwy miesięcy), czy nie (pozostałe wymienione). Intuicyjnie odczuwamy, że elementy listy, którą są nazwy miesięcy, oprócz tego, że występują w ustalonym porządku, są ściślej ze sobą powiązane niż np. różne formy powitania. Jednak istotą prezentowanego w niniejszym artykule spojrzenia na listy wyrazowe nie jest to, w jaki sposób elementy listy są powiązane, ale sam fakt, że występują w postaci listy i tak są prezentowane uczącym się.

Do tak rozumianych list wyrazowych nie zaliczają się natomiast listy frekwencyjne, które budowane są na podstawie korpusów językowych i które również często wykorzystywane są w glottodydaktyce, jednak ich zastosowanie jest zupełnie inne i tu nie będzie opisywane.

Zarówno nauczyciele, jak i uczący się języków obcych tworzą listy wyrazowe, aby ułatwić i przyspieszyć proces uczenia się słownictwa (Ellis, 1985: 104; Cook, 1993: 37), zgodnie z intuicją, że to, co jest w jakiś sposób zgrupowane czy uporządkowane, będzie łatwiej przyswojone. Jeśli przyjrzemy się podręcznikom do nauki języków obcych, możemy stwierdzić, że wiele z treści w nich zawartych opartych jest na listach: poszczególne rozdziały (najczęściej konstruowane tematycznie) zawierają listy słów związanych z danym tematem. Także różne aspekty gramatyki danego języka nierzadko przedstawiane są w podręcznikach w ten sposób.

Od razu jednak zauważmy, że w codziennej komunikacji nie posługujemy się listami zbyt często. Jeśli mówimy, że coś wydarzyło się w październiku, to nie dodajemy, że nie było to w maju, lipcu, czy listopadzie. Jeśli mówimy o kimś, że jest nauczycielem, nie wspominamy przy okazji, że nie jest weterynarzem, strażakiem i kierowcą. Jeśli jakaś rzecz lub osoba w artykule, który czytamy, zostanie określona jako *interesująca*, to jest mało prawdopodobne, że w tym samym zdaniu czy akapicie zostanie też nazwana *intrygującą*, *ciekawą* lub *zajmującą*, a tym bardziej *nieinteresującą*, *nudną* i *jak flaki z olejem*. Nie tworzymy zdań typu: *robiłem*, *robię*, *będę robił*. Trudno by też znaleźć zdanie czy nawet krótki tekst, które jednocześnie zawierałyby wyrazy *put on* (ang. ubierać coś), *put off* (odkładać w czasie), *put down* (odkładać, kłaść), czy też wyrazy *mężczyzna*, *mężczyzną*, *mężczyźnie*, chyba że byłyby to sztucznie wytworzone teksty na potrzeby nauczania tych właśnie wyrazów. W normalnej komunikacji taka sytuacja jest po prostu mało prawdopodobna.

Zapamiętywanie słów jest złożonym procesem pamięciowym i jako takie jest przedmiotem zainteresowania zarówno językoznawców, jak i psychologów oraz neurobiologów. Podejście generatywne w lingwistyce, skupiając uwagę na składni oraz na manipulacjach słowami, które umysł ludzki może wykonywać w ramach zasad ustalonych przez gramatykę uniwersalną, spychało rolę pojedynczych słów na drugi plan. Jednak wraz z rozwojem tej teorii, która swój szczyt osiągnęła w tzw. *programie minimalistycznym* (*the Minimalist Programme*), leksyka znów stała się ważna, jako że do *kategorii leksykalnych* (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i inne) dołączono *kategorie funkcjonalne* (które zawierały słowa funkcjonalne, jak np. rodzajniki, ale też morfemy będące elementami inflekcyjnymi) jako słowa niosące gramatykę. W tej sytuacji cały język (słowa i gramatyka) zostały oparte na leksykonie (Mitchell, Myles, 2002).

Psycholog i lingwista Steven Pinker, który swe poszukiwania badawcze wywodził z teorii Chomsky'ego, włączając w nie elementy psychologii i neurolingwistyki, używał pojęcia słownika umysłowego (z resztą pojęcie to używane jest powszechnie), którego elementy tkwią w naszym umyśle niczym osobne hasła w słowniku w jednej, nieziennej formie, a trafia-

ją tam przez zapamiętywane (w drodze częstej ekspozycji). Przy czym słowa te nie wyczerpują całego zbioru słów, z których konstruujemy nasz język, ponieważ istnieje druga grupa słów, które w procesie produkcji mowy tworzymy na bieżąco, modyfikując te ze słownika umysłowego za pomocą mechanizmów podobnych do algorytmów komputerowych tak, aby dopasować je do zasad narzuconych przez język/universalną gramatykę (Pinker, 2001).

Podejście kognitywistyczne, widząc procesy językowe w szerszej perspektywie procesów poznawczych, skomplikowało ten obraz mentalnego słownika, np. przez zakwestionowanie pojęcia kategorii jako zbioru cech wspólnych i przez to zburzenie prostych relacji hierarchicznych pomiędzy słowami, a także podkreślenie ich wzajemnej zależności (Lakoff, 2011). Zwróciło także uwagę na wpływ percepcji i pozajęzykowych procesów poznawczych na język w ogóle, a także na znaczenie pojedynczych słów czy całych wyrażen (Lakoff, Johnson, 2010). Jeszcze inne, nowsze podejście z perspektywy kognitywistycznej uzależnia procesy uczenia się słów od sytuacji społeczno-pragmatycznej, w której kluczową rolę odgrywa kontekst sytuacji komunikacyjnej oraz wzajemne rozumienie intencji jej uczestników (Tomasello, 2010).

Z perspektywy neurolingwistycznej zapamiętywanie słów to proces tworzenia połączeń nerwowych w mózgu (tzw. połączeń synaptycznych). Połączenia te tworzą się przez asocjacje, przy czym im są one silniejsze (liczniejsze), tym lepiej zapamiętujemy dane słowo. Dla siły połączeń synaptycznych ważna jest także tzw. głębokość przetwarzania, czyli stopień skomplikowania analizy logicznej, czy ilość „pracy”, jaką musi wykonać umysł, aby zapamiętać dane słowo (Spitzer, 2012).

Jeśli zaś chodzi o dostęp do wyrazów umieszczonych w słowniku umysłowym, to jednym z zaproponowanych przez psycholingwistów modeli był model Johna Mortona. Model ten zakłada, że aktywizacja danego wyrazu (zwanego w tym modelu *logogenem*) „zależy od poziomu wzbudzenia innych wyrazów powiązanych syntaktycznie lub semantycznie, czyli od tzw. kontekstu – oraz od częstości używania i prototypowości danego wyrazu (często używane mają obniżony próg wzbudzenia)” (Kurcz, 2005: 136). W nawiązaniu do wcześniejszych rozważań o roli leksyki w różnych ujęciach lingwistycznych warto zwrócić uwagę, że

model ten obok powiązań semantycznych wymienia, jako równoważne, powiązania syntaktyczne między słowami.

Znaczenie kontekstu<sup>1</sup> dla uczenia się słownictwa języka obcego było również podkreślane przez badaczy zajmujących się akwizycją drugiego języka. Jak pisze Cook, w procesie uczenia się słownictwa języka obcego zrozumienie relacji pomiędzy słowami jest tak samo ważne jak zrozumienie znaczenia pojedynczego słowa w izolacji (Cook, 1993: 38). Dlatego właściwie wszystkie obecne metody nauczania języka obcego odwołują się do kluczowej roli kontekstu (głównie językowego) w uczeniu się słownictwa. Dla przykładu, w dominującym w polskim szkolnictwie tzw. podejściu komunikacyjnym podkreśla się konieczność prezentacji nowych słów zawsze w kontekście (chodzi tu o kontekst językowy), (Komorowska, 2001: 116).

Teoria nabywania języków obcych jest ważna dla naukowców, czasem tylko dla nauczycieli. Ci o wiele chętniej poszukują gotowych technik mających ułatwiać procesy uczenia się, a z pewnością są nimi zainteresowani sami uczący się. W dziedzinie uczenia się słownictwa języka obcego wypracowano wiele takich technik zapamiętywania. Hanna Komorowska wymienia kilkanaście z nich, stosowanych zarówno na etapie wprowadzania nowego słownictwa, jaki i na etapie powtarzania (Komorowska, 2001: 118-122). Nie ma tu miejsca na szczegółowy opis wszystkich tych technik, warto jedynie zauważyć, że zdecydowana większość z nich opiera się na różnych formach asocjacji umysłowych.

Natomiast ze względu na stosunkowo dużą popularność można zwrócić uwagę na tzw. mnemotechniki (ang. *mnemonics* lub *mnemonic devices*). Są to techniki, które wspomagają zapamiętywanie (w tym przypadku słów języka obcego) i polegają na budowaniu skojarzenia z innym, odpowiednio dobranym słowem, obrazem lub dźwiękiem. Aby przekonać się o ich popularności, wystarczy wpisać słowa *mnemotechniki* lub *mnemonics* w wyszukiwarce internetowej. Są one popularne zarówno wśród samych uczących się, jak i nauczycieli, gdyż coraz częściej stają się także

<sup>1</sup> W niniejszym artykule słowo kontekst będzie pojawiało w dwóch znaczeniach: kontekstu językowego (semantycznego lub składniowego) oraz kontekstu pozajęzykowego (sytuacyjnego).

tematem różnego rodzaju szkoleń metodycznych. Doczekały się także wielu opracowań naukowych (Ożańska-Ponikwia, 2015).

Jedną z najpopularniejszych mnemotechnik jest tzw. technika słowa kluczowego (ang. *Keyword Method*), (Atkinson, 1975; Amiryousefi, Ketabi, 2011). Jest to dwustopniowa technika polegająca najpierw na przyporządkowaniu nieznanemu słowu z języka obcego podobnie brzmiącego słowa z języka ojczystego (najczęściej zupełnie niezwiązanego semantycznie), a następnie utworzeniu skojarzenia (najczęściej wizualnego) pomiędzy tymi słowami, przy czym skojarzenia te, siłą rzeczy, są bardzo abstrakcyjne.

Pomimo że wyniki badań wskazują na względną skuteczność tej techniki, to można również wskazać jej mankamenty. Przede wszystkim technika ta wspomaga zapamiętywanie pojedynczych słów, które pozbawione są kontekstu językowego. Po drugie, przy budowaniu skojarzeń odwołuje się do języka ojczystego, co może dodatkowo komplikować zakorzenianie się tych słów w kontekście języka obcego. Wreszcie może też wypaczać wymowę słowa w języku obcym, gdyż rzadko kiedy poszczególne głoski w dwóch językach wymawia się w ten sam sposób, nawet jeśli dla ucha uczącego się mogą brzmieć podobnie.

Jednak wydaje się, że głównym mankamentem, nie tylko tej, ale wszystkich mnemotechnik, jest dekontekstualizujące podejście do słownictwa jako do niezależnych od siebie elementów, jakby cegiełek, z których budujemy dom, a nie wzajemnie zależnych naczyń połączonych. Dodatkowym problemem jest ich sztuczny charakter (przez samych stosujących techniki te są nieraz nazywane *sztuczkami*), który powoduje dosyć płytki stopień przetwarzania pamięciowego. Nawet zwolennicy stosowania mnemotechnik zwracają uwagę na to, że powinny być traktowane suplementarnie wobec innych technik oraz podkreślają wciąż jednak kluczową rolę kontekstu w nauce słownictwa (Amiryousefi, Ketabi, 2011).

Reasumując te wstępne rozważania na temat procesów pamięciowych oraz roli kontekstu w uczeniu się słownictwa, możemy stwierdzić, że w nauce języka obcego zależy nam na długotrwałym zakorzenieniu słów w pamięci tak, aby były one do naszej dyspozycji zawsze, kiedy ich potrzebujemy, a nie tylko na krótko po nauczaniu lub w pewnych kontekstach. Takie zapamiętywanie słów warunkowane jest (oprócz częstotliwości ekspozycji na nie) przez wielość oraz różnorodność połączeń asocjacyjnych

w umyśle uczącego się, a te z kolei najlepiej tworzą się dzięki obecności kontekstu, zarówno tego językowego (semantycznego i syntaktycznego), jak i pozajęzykowego (sytuacji komunikacyjnej). Niniejszy artykuł, biorąc pod uwagę powyższe, prezentuje wyniki badania sprawdzającego skuteczność zapamiętywania słów uczonych w postaci listy oraz podejmuje refleksję nad sensownością ich stosowania w procesie uczenia (się) języka obcego.

## 1. Cel badania

Celem badania było zweryfikowanie, czy znajomość uporządkowanej listy słów gwarantuje znajomość jej poszczególnych elementów, kiedy występują osobno, a nie w formie listy. Innymi słowy, chciano sprawdzić, czy zapamiętanie listy dotyczy jej poszczególnych elementów (branych osobno), czy jedynie listy jako pewnej całości. W badaniu posłużono się czterema listami powszechnie stosowanymi w dydaktyce języka angielskiego, zazwyczaj na samym początku nauki. Były to: nazwy liczebników głównych od 1-20, nazwy liter alfabetu, nazwy dni tygodnia oraz nazwy miesięcy. Słowa z tych list wprowadzane są w szkołach często w postaci wyliczanek, rymowanek lub piosenek (jak dobrze znana „The Alphabet Song” czy „ABC song” dla uczenia się alfabetu angielskiego), a w formie graficznej, w podręcznikach, prezentowane są razem, właśnie jako listy czy tabele. Co ważniejsze, znajomość tych słów często jest również *sprawdzana* w postaci list, np. „przelicz od 1 do 20”, „powiedz alfabet”, a co za tym idzie, w tej właśnie formie uczniowie się ich uczą, powtarzając je w ściśle określonej kolejności. Słowa z tych list w szkołach publicznych wprowadzane są w klasach 1-3 i po tym okresie słownictwo to, z założenia, powinno być już znane. Chciano więc zbadać, czy jeśli rzeczywiście uczeń zaznajomiony jest z daną listą, tj. potrafi odtworzyć daną sekwencję słów, np. liczebników 1-20, to czy jest również w stanie odtworzyć jej poszczególne elementy, np. liczbę 13, kiedy zapytamy o nią osobno.

## 2. Teza badania

Zapamiętanie szeregu słów w postaci listy nie jest wystarczające, aby skutecznie utrwalić poszczególne słowa w pamięci i posługiwać się nimi,



kiedy tylko są potrzebne, bez kontekstu listy. Znajomość list zakotwicza dane słowo w pamięci jedynie w kontekście elementu poprzedniego i następującego listy. Słowo wyrwane z tego kontekstu jest trudne do wywołania z pamięci. Aby skutecznie zapamiętać słowo, potrzebna jest głębszego rodzaju asocjacja niż tylko miejsce w danej liście.

### 3. Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 51 osób: 24 uczniów szóstej klasy Szkoły Podstawowej nr 28 w Białymstoku oraz 27 studentów studiów magisterskich na Wydziale Zarządzania i Informatyki Politechniki Białostockiej. Poziom znajomości języka angielskiego (który był językiem badanym) uczestników wahał się od A1(+) do B1(+) wśród uczniów szkoły podstawowej i od B2(-) do C1 wśród studentów.

### 4. Przebieg badania

Badanie przebiegało w dwóch etapach. Pierwszy etap, który składał się z czterech zadań, miał na celu sprawdzenie znajomości poszczególnych list „na wyrywki”, tj. nie w postaci uszeregowanej listy. W każdym z zadań badanym przedstawiano w postaci graficznej liczby, litery lub wyrazy po polsku, a badani mieli podać angielski wyraz im odpowiadający.

W pierwszym zadaniu poproszono o podanie następujących liczb z zakresu 1-20 pokazywanych osobno: 13, 8, 20, 12, 4, 19, 11, 7, 10, 16. Do badania wybrano dziesięć liczb, z którymi, jak przewidywano na podstawie doświadczenia glottodydaktycznego przeprowadzającego badanie, uczestnicy mogli mieć największe kłopoty.

W drugim zadaniu należało przeliterować następujące wyrazy (będące prawdziwymi akronimami angielskimi, o czym badani nie byli informowani): NYPD, AI, CET, HR, JFK, VW, GB, UZ, SQL, XMO. Należy dodać, że akronimy, z których jedne są bardziej znane, a drugie mniej, razem wyczerpywały wszystkie litery alfabetu angielskiego. Celowo jednak wybierano takie, których znajomości nie spodziewano się u badanych, gdyż zadanie to miało sprawdzać znajomość nazw poszczególnych liter. Uwzględnienie w tym zestawie takich akronimów jak KFC czy NBA mogłoby zafałszować wyniki badania w tym sensie, że znajomość bardzo



znanych akronimów używanych również w języku polskim (w wymowie angielskiej) niekoniecznie świadczyłyby o świadomości nazw poszczególnych liter [keɪ], [ef].

W trzecim zadaniu należało podać angielskie nazwy wybranych dni tygodnia pokazywanych osobno w następującej kolejności: czwartek, wtorek, sobota, piątek, środa. Ponownie w wyborze dni kierowano się przewidywanym stopniem trudności związanym z poszczególnymi nazwami. Podobnie w zadaniu czwartym poproszono o następujące angielskie nazwy miesięcy: lipiec, luty, czerwiec, wrzesień, sierpień, październik, kwiecień.

Warto zwrócić uwagę na to, że zadanie trzecie i czwarte różniło się od dwóch pierwszych tym, że badanym pokazywano całe polskie słowa, a nie znaki graficzne (cyfry w zadaniu pierwszym lub litery w zadaniu drugim). Były to więc poniekąd zadania na tłumaczenie, a więc nieco trudniejsze niż dwa poprzednie, gdyż dostęp do angielskich słów odbywał się przez słowa polskie. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że chodziło każdorazowo tylko o jeden wyraz, postanowiono nie komplikować formy zadania, aby w inny sposób, używając języka angielskiego, sprawdzić znajomość sprawdzanych słów (np. za pomocą zdań typu: *The day after the weekend is...* lub *Christmas is in...*).

W drugim etapie badani mieli również cztery zadania, które dotyczyły tych samych czterech list wyrazowych. Tym razem jednak poproszono badanych, aby listy zostały podane w kolejności uporządkowanej, tj. od 1 do 20, od A do Z, od poniedziałku do niedzieli i od stycznia do grudnia. Aby upodobnić formę zadań z etapu pierwszego i drugiego, również w etapie drugim przy każdym z zadań pokazano podpowiedzi graficzne, tj. liczby, litery alfabetu oraz nazwy dni tygodnia oraz miesiący po polsku.

W pierwszym etapie badani mieli trzy sekundy na podanie odpowiedzi, przy czym liczyła się pierwsza odpowiedź. Badani nie zostali poinformowani o limicie czasowym i mogli zastanawiać się dłużej, a jeśli odpowiedź padła po tym czasie, nie zostawała uznawana. Takie ograniczenie zostało wprowadzone, aby uniknąć sytuacji, w której aby podać n-ty element listy, badani w głowie, czy nawet na głos, „przechodzili” od początku przez całą listę, co zresztą wielokrotnie miało miejsce. Takie rozwiązanie zadania byłoby zaprzeczeniem badania, gdyż to miał właśnie sprawdzać znajomość elementów listy „na wrywyki”, a nie w kolejności.

W drugim etapie, jeśli badany, odtwarzając listę, zatrzymał się na którymś z jej elementów, po trzech sekundach element ten był podawany przez przeprowadzającego badanie, a badany kontynuował, przy czym element, na którym się zatrzymał, zostawał uznawany za nieznan.

Poprawność odpowiedzi badanych była zaznaczana na bieżąco w arkuszu kalkulacyjnym. Odpowiedzi badanych były jednocześnie nagrywane, tak aby w razie wątpliwości, czy zakwalifikować daną odpowiedź jako poprawną czy nie, można było do niej wrócić. Kwalifikując poprawność odpowiedzi, brano pod uwagę względną poprawność wymowy, tj. jeżeli błąd wymowy nie uniemożliwiał jednoznacznej identyfikacji słowa, wyraz zostawał uznawany za znany, np. akceptowana była wymowa „11” jako [e'leven] zamiast [i'leven], „czwartek” jako [t'ertzdej] zamiast [t'ɛ3:(r)zdej] czy „sierpień” jako [t'awgust] zamiast [t'ɔ:gɔst]. Natomiast wymowa „13” jako [t'erti] lub [t'ertɪ] zamiast [t'ɛ3:(r)'ti:n] była uznawana jako błąd, gdyż taka wymowa mogła również oznaczać wyraz „30” [t'ɛ3:(r)ti].

Jedynie w zadaniu z literami alfabetu wymowa została potraktowana bardziej restrykcyjnie, gdyż zmiana choćby jednego dźwięku w jednosylabowych – w przeważającej większości – nazwach liter znacząco zmienia brzmienie całego słowa, nawet jeśli nie uniemożliwia identyfikacji danej litery. Dlatego też wymowa np. litery „X” jako [iks] zamiast [eks], litery „K” jako [ki] zamiast [keɪ] czy litery „V” jako [vu] lub [faw] zamiast [vi:] było traktowane jako odpowiedź niepoprawna (choć już niedyftoniczna wymowa [kej] dla „K”, [ejdʒ] dla „H” była zaliczana).

## 5. Wyniki badania

Analiza wyników polegała na porównaniu poprawności odpowiedzi w dwóch etapach badania: pierwszym, kiedy badani byli sprawdzani pod kątem znajomości elementów listy „na wrywki”, oraz drugim, gdy sprawdzano znajomość uporządkowanej listy. W tabeli 1 przedstawiono cztery możliwe do zaistnienia sytuacje: słowo jest poprawnie podane w obu etapach (Sytuacja 1), słowo nie jest podane poprawnie w pierwszym etapie, ale jest w drugim (Sytuacja 2), słowo jest podane poprawnie w pierwszym etapie, ale nie w drugim (Sytuacja 3) oraz słowo nie jest podane poprawnie w obu etapach (Sytuacja 4).

Tabela 1. Sytuacje możliwe do uzyskania w wyniku badania

Wyszczególnienie	Znajomość słowa			
	Sytuacja 1	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 4
„na wrywki”	Tak	Nie	Tak	Nie
„na liście”	Tak	Tak	Nie	Nie

Należy pamiętać, że celem badania nie było sprawdzenie, jak dużo badani zapamiętali dzięki listom wyrazowym. O tak rozumianą efektywność trzeba by pewnie pytać samych badanych, choć to, w jaki sposób nabyli oni to konkretne słownictwo, nie byłoby dla nich łatwe do ustalenia. Z pewnością nie były to jedynie listy wyrazowe, z którymi spotkali się w szkole. Badanie miało jedynie sprawdzić, czy dobre opanowanie elementów listy w uporządkowanej kolejności sprawia, że mamy do nich równie dobry dostęp, kiedy występują osobno.

Biorąc pod uwagę powyższe zastrzeżenie, w analizie wyników badania nie brano pod uwagę Sytuacji 1 i 4, jako że nic nie mówiły one o efektywności list w uczeniu się słownictwa. Pokazywały one jedynie, że ktoś dane słowo zna (potrafi podać je zarówno „na wrywki”, jak i w liście – Sytuacja 1) lub nie (nie potrafi podać go ani „na wrywki, ani w liście – Sytuacja 4). Z tego względu zostały potraktowane łącznie i podane w zestawieniach wyników jedynie dla pokazania proporcji odpowiedzi.

Dla wyników badania ważne były jedynie sytuacje rozłączne, tj. 2 i 3. Sytuacja 2 świadczyłaby na korzyść postawionej tezy, tj. umiejętność odtworzenia danego słowa w liście nie pokrywa się z taką umiejętnością bez kontekstu listy. Z kolei Sytuacja 3 przeczyłaby postawionej tezie, tj. można podać słowo bez kontekstu listy, ale nie być w stanie odtworzyć go w liście.

Na samym początku analizy należy jeszcze podkreślić, że przeprowadzone badanie w dwóch, tak różnych od siebie grupach (zarówno pod względem wieku, jaki i znajomości języka), nie miało na celu ich porównania. Decydując się na przeprowadzenie go nie tylko w grupie uczniów, dla których było oryginalnie zaplanowane, ale również wśród studentów, chciano jedynie sprawdzić, czy podobne tendencje będzie można zauważyć nawet wśród osób mających za sobą wiele lat nauki języka obcego.

Wyniki badania zostały ujęte w tabeli 2.

Tabela 2. Zbiorcze wyniki badania

Wyszczególnienie	Liczby 1-20			Alfabet			Dni tygodnia			Miesiące			Suma		
	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 1 i 4	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 1 i 4	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 1 i 4	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 1 i 4	Sytuacja 2	Sytuacja 3	Sytuacja 1 i 4
Uczniowie	2	5	93	25	2	73	10	1	89	25	1	74	19	2	79
Studenci	3	2	95	10	4	86	8	1	91	14	2	84	9	3	88

Komórki zawierają procentowy udział poszczególnych sytuacji dla kolejnych list wyrazowych w dwóch przebadanych grupach: uczniów i studentów.

Jak widać, wyniki w obu grupach, uczniów i studentów, układały się podobnie. W zestawieniu sumarycznym (ostatnia kolumna tabeli) Sytuacja 2 była zdecydowanie częstsza, niż Sytuacja 3, przy czym dla uczniów występowała ponad 9 razy częściej, a dla studentów 3 razy częściej. Również jeżeli popatrzymy na wyniki dla poszczególnych list wyrazowych, za każdym razem (choć nie przy liczbach u uczniów) Sytuacja 2 była częstsza niż Sytuacja 3: największa dysproporcja dotyczyła nazw miesięcy wśród uczniów – aż 25-krotnie częściej uczniowie znali nazwy poszczególnych miesięcy, wymieniając je po kolei, nie znając ich przy tym „na wrywki”, niż w sytuacji odwrotnej. Z kolei najmniejsza dysproporcja charakteryzowała znajomość liczebników 1-20 wśród studentów, tylko 1,5-krotnie częściej uczniowie dobrze nazywali liczebniki na liście, jednocześnie błędnie nazywając je „na wrywki”, niż odwrotnie.

Jedynym przypadkiem, który stanowił wyjątek od tej reguły, tj. w którym Sytuacja 2 nie była częstsza niż Sytuacja 3, dotyczył znajomości liczebników wśród uczniów, choć różnica była tu niewielka (odpowiednio 3 i 5% odpowiedzi). Okazało się, że częściej byli oni w stanie nazywać liczebniki, gdy pokazywane im były losowo, niż w postaci uszeregowanej listy.

Przyczynę takiego stanu rzeczy można tłumaczyć następującym faktem. Otóż kilku z badanych, odtwarzając liczebniki w postaci listy, popełniało ten sam błąd, tzn. zamiast „13” [ˌɔs:(r)ˈti:n] mówiło „30” [ˈɔs:(r)ti]

– czyli zamiast końcówki [ti:n] wymawiało [ti] oraz przesunęło akcent na pierwszą sylabę od końca (akcent na ostatnią sylabę jest Polakom obcy). Pomyłka ta (wynikająca z podobieństwa w wymowie obu tych liczb) jest częsta wśród Polaków uczących się języka angielskiego. Wypowiedzenie „30” zamiast „13” konsekwentnie pociągało za sobą „40” zamiast „14”, „50” zamiast „15” itd., gdyż różnice w wymowie tych par liczb są identyczne jak w przypadku „13” i „30”. Przy jednostajnym wymienianiu listy błędy te pojawiały się niejako „z automatu”.

Wystarczyło więc, aby kilka osób w ten sposób, mechanicznie popełniło błąd (który w zasadzie był jednym błędem powielonym w 3 przypadkach (dla badanych liczb 13, 16, i 19), żeby znacząco obniżyć statystykę poprawności liczebników w listach. Przy podawaniu liczebników losowo ten automatyzm nie musiał się pojawiać, stąd lepszy wynik dla liczebników podawanych losowo i w konsekwencji przewaga Sytuacji 2 nad 3. Wartość procentową poprawnych odpowiedzi dla liczebników 13, 16 i 19 przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wartość procentowa poprawnych odpowiedzi dla liczebników 13, 16 i 19

Wyszczególnienie	Losowo [%]	Lista [%]
„13”	79	63
„16”	92	83
„19”	88	88

Tak więc, mimo iż automatyzm odtwarzania/uczenia się listy był w tym przypadku przyczyną większej liczby błędów na liście niż losowo (odwrotnie niż w przypadku innych list, gdzie powodował lepsze zapamiętywanie listy), to paradoksalnie jego występowanie może służyć poparciu postawionej tezy o nieefektywności list wyrazowych w uczeniu się słownictwa, gdyż świadczy o płytkim (mechanicznym) przetwarzaniu informacji, a nie głębokim zakorzenianiu słów w pamięci.

Można dodać, że również wśród studentów częstość Sytuacji 2 i 3 dla liczebników różniła się tylko nieznacznie (odpowiednio 3 i 2%), ale w tym przypadku była już na korzyść Sytuacji 2. Warto zaznaczyć, że nawet uwzględniając wyżej opisany przypadek, Sytuacja 3 była rzadka – dotyczyła średnio jedynie 2,5% przypadków w obu grupach (dla porównania

Sytuacja 2 dotyczyła 13,5% przypadków) i nie można wykluczyć, że była głównie wynikiem stresu czy chwilowego roztargnienia.

Bardziej szczegółowe przyjrzenie się wynikom w poszczególnych zadaniach pozwala na znalezienie dodatkowych argumentów na rzecz postawionej tezy. Przykładowo, ciekawe jest przeanalizowanie odpowiedzi dotyczących trzech liter alfabetu, które są często mylone przez Polaków uczących się angielskiego: A [eɪ], E [i:] oraz I [aɪ]. I rzeczywiście, badani uczniowie znacznie lepiej podawali nazwy tych liter w liście (w nawiasach procentowa wartość poprawnych odpowiedzi): A (100%), E (96%), I (71%) niż „na wyrywki”: A (79%), E (67%), I (42%). Jak widać, wszyscy badani wiedzieli, jak powiedzieć „A” rozpoczynając alfabet, ale już 5 osób (z 24) miało z tym problem „na wyrywki”. Podobne proporcje widać wśród studentów, z tym że tu różnice nie są tak duże: lista A (100%, 89%), E (96%, 74%), I (85%, 63%) (wyniki odpowiednio na liście i losowo).

Zestawienie dotyczące innych liter alfabetu oraz słów, w których różnica znajomości „na wyrywki” i „na liście” była znacząca prezentuje tabela 4. (podano w niej procentową ilość poprawnych odpowiedzi).

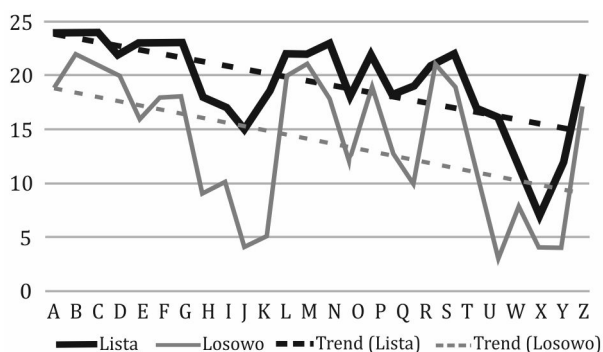
Tabela 4. Jednostki o najwyższej dysproporcji między znajomością „na wyrywki” i „na liście”

Wyszczególnienie	Uczniowie		Studenci	
	Losowo [%]	Lista [%]	Losowo [%]	Lista [%]
„V”	13	67	52	86
„Y”	17	50	52	70
„J”	17	63	78	89
„H”	38	75	63	89
„wrzesień”	25	54	75	85
„wtorek”	86	92	81	89

Warto przyrzeć się także, jak układała się znajomość poszczególnych elementów od początku do końca listy. W tym celu możemy spojrzeć na listę liter alfabetu, która jako jedyna została sprawdzona dla wszystkich elementów (wszystkich liter alfabetu). Aby móc porównać oba etapy badania (losowy i na liście) odpowiedzi z etapu losowego, dla celów tego

porównania, zostały również uporządkowane w kolejności alfabetycznej (zob. wykres 1). Oprócz wykresu liniowego, pokazującego ilość poprawnych odpowiedzi dla poszczególnych liter w obu etapach badania, uwzględniono także przerywaną linię trendu dla obu wykresów.

Wykres 1. Znajomość alfabetu wśród uczniów



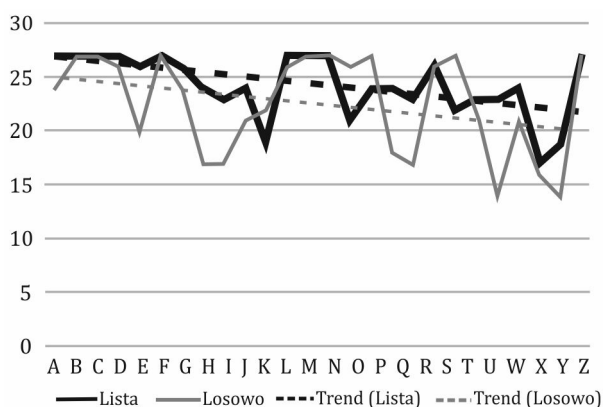
Jak widać, znajomość liter wśród uczniów spadała w miarę posuwania się dalej w alfabecie, zarówno przy podawaniu liter w kolejności, jak i losowo. Jednak również dwie inne rzeczy rzucają się w oczy: po pierwsze, oba wykresy mają zbliżony kształt (przeważnie wzrosty pokrywają się ze wzrostami, a spadki ze spadkami), po drugie, co jest z resztą konsekwencją pierwszego, linie trendu są praktycznie równoległe (spadek miał podobne tempo). Nie jest zaskakujące, że znajomość liter alfabetu generalnie spada w miarę przesuwania się na liście (zawsze zaczynamy naukę/czytanie/deklamację/etc. od początku, a nie od końca listy). Co może natomiast zaskoczyć, to fakt, że podobny trend był zauważalny, gdy uczniowie pytani byli o litery alfabetu w kolejności losowej. Również stopień poprawności odpowiedzi dla poszczególnych liter na liście i losowo (zaznaczając, że był on zawsze niższy losowo) był podobny w tym sensie, że jeśli uczniowie częściej znali jakąś literę na liście (w porównaniu z innymi literami), to i znali ją częściej losowo, i podobnie, jeśli znali jakąś literę gorzej na liście, to tak samo było losowo (podobny kształt wykresów). Innymi słowy, pewne elementy listy są lepiej znane, a inne gorzej, niezależnie od tego, czy pytamy o nie w postaci listy, czy nie, przy czym elementy z początku listy były lepiej znane niż te z końca. Wynika z tego, że forma uporządkowanej listy ma wpływ na znajomość poszczególnych liter alfabetu wśród



uczniów. Nie oznacza to jednak, że taka forma jest pożądana, a jedynie, że jest dominująca w kontekście uczenia się liter przez uczniów.

Analiza tych samych danych dla grupy studentów prowadzi do podobnych wniosków, z tym tylko, że nie są one aż tak wyraźne. W tym wypadku kształt krzywych nie jest już tak podobny, choć wciąż możemy mówić o pewnym stopniu korelacji. Linie trendu natomiast, tak jak w przypadku uczniów, są praktycznie równoległe, choć mniej nachylone. Z tego wniosek, że forma listy wciąż odgrywa jakąś rolę w znajomości liter alfabetu przez studentów, jednak jest ona znacznie mniejsza. Z pewnością mieli oni częstszy kontakt z innymi formami zapoznawania się z nazwami liter, np. przez akronimy czy literowanie wyrazów (ang. *spelling*), niż uczniowie.

Wykres 2. Znajomość alfabetu wśród studentów



Wykresy wygenerowane dla pozostałych list pokazują podobne tendencje, choć są one jeszcze mniej wyraźne, m.in. ze względu na mniejszą liczbę przebadanych elementów listy (10 dla liczebników, 10 dla miesięcy i 5 dla dni tygodnia, w porównaniu z 26 dla alfabetu). Wykresy w obu etapach (losowym i na liście) mają zbliżone kształty, a linie trendu są prawie równoległe i zazwyczaj opadające (jedynie w przypadku dni tygodnia trend nieznacznie się wznosi). Tak więc powyższy opis wyników można w jakimś zakresie uogólnić również na wszystkie przebadane listy.

Podsumowując, można stwierdzić, że wyniki w całym badaniu w dwóch grupach: uczniowskiej i studenckiej, są bardzo zbieżne (oprócz



opisanego przypadku liczb 1-20). Sytuacja, w której badany przywołuje wyraz w kontekście listy, ale nie potrafi tego zrobić poza nim, okazała się wielokrotnie częstsza niż sytuacja odwrotna – odpowiednio 9 i 3 razy częstsza dla grupy uczniowskiej i studenckiej.

Główną różnicą jest to, że w grupie studenckiej liczba niepoprawnych odpowiedzi, a co za tym idzie – różnice pomiędzy wynikami zadań „na wrywki” i „na liście”, nie są tak duże jak w grupie uczniowskiej. Lepsze wyniki wśród badanych studentów (zarówno losowo, jak i na liście) to oczywiście wynik lepszej znajomości języka. Natomiast mniejsza dysproporcja pomiędzy tymi dwoma typami odpowiedzi może wynikać z tego, że najprawdopodobniej badani ostatni raz mieli styczność z listami z badania w szkole podstawowej. Od tego czasu z pewnością częściej spotykali się z wyrazami z list w różnych sytuacjach, stąd lepiej opanowali znajomość tych słów poza kontekstem listy<sup>2</sup>.

## **Wnioski z badania**

Tworzenie list wyrazowych ma na celu ułatwienie uczącym się zapamiętania słów w ten sposób, że wprowadzenie pewnego ustalonego i niezmiennego porządku ma zautomatyzować i przyspieszyć ten proces. Okazuje się jednak, że zabieg ten skutkuje sytuacją, w której uczący się co prawda zapamiętują słowa w kontekście listy, ale nie do końca przekłada się to na znajomość tych słów, gdy wyjęte są z porządku listy, co pokazało przeprowadzone badanie. Wydaje się, że to, co zapamiętują uczący się, to ciąg wyrazów połączonych ze sobą węzłem kolejności. Zupełnie tak, jakby uczyli się wiersza czy zwrotek piosenki na pamięć.

Z pewnością jest cechą ludzkiego umysłu to, że łatwiej zapamiętuje rzeczy w odtwarzalnym porządku. Inaczej nie potrafilibyśmy zapamiętywać dużych porcji informacji, np. wspomnianych strof wierszy, aktorzy teatralni nie byłoby w stanie spamiętać swoich, przecież często bardzo długich, ról, a Japończyk Akira Haraguchi nie byłby w stanie w 2006

---

<sup>2</sup> Z tej też racji podobne badanie warto by wykonać w młodszych klasach szkoły podstawowej, niedługo po tym, kiedy te cztery listy są wprowadzane. W tej grupie badanych spodziewalibyśmy się jeszcze bardziej jednoznacznych wyników.

w ciągu 16,5 godziny wyrecytować 100.000 cyfr po przecinku w liczbie  $\Pi$ , bijąc tym samym rekord świata<sup>3</sup>.

Jednocześnie, gdybyśmy zostali zapytani, jakie jest 10 słowo w *Inwokacji* do *Pana Tadeusza*, nie bylibyśmy w stanie na nie odpowiedzieć, nawet jeśli dobrze znamy ten tekst na pamięć. Najprawdopodobniej podobnie bezradny byłby pan Haraguchi zapytany o 10 cyfrę po przecinku w liczbie  $\Pi$ . Jedynym sposobem na wykonanie tego zadania w obu przypadkach byłoby odtworzenie całej listy (wiersza lub szeregu cyfr) w kolejności i dojście do dziesiątego elementu.

Właśnie takie zachowanie można było wielokrotnie zaobserwować w czasie badania, kiedy uczestnicy byli pytani o wyrazy w losowej kolejności. Aby wydobyć je z pamięci, musieli odwoływać się do całej/fragmentu listy (przechodzić przez kolejne elementy listy, aby dojść do tego pożądanego).

Jest oczywiste, że taki dostęp do mentalnego słownika nie jest czymś pożądanym w kontekście uczenia się języka obcego. Jak to już zostało powiedziane we wstępie, w zdecydowanej większości sytuacji komunikacyjnych nie potrzebujemy całych list, ale pojedynczych elementów (słów). Kiedy jakiś obcokrajowiec zapyta nastolatka, ile ma lat, nie chce czekać, aż ten doliczy do odpowiedniej liczby, a kiedy zapyta o miejsce zamieszkania i poprosi o przeliterowanie tej nazwy, to też nie chciałby, żeby trwało to niemożliwie długo. Zresztą w takich sytuacjach komunikacyjnych większym problemem niż niecierpliwość pytającego jest stres odpowiadającego, który zanim cokolwiek powie, już zablokuje się, ponieważ wszystko będzie trwało za długo. Dlatego też wiązanie nowych słów z kontekstem listy nie wydaje się skuteczną techniką uczenia się i nauczania, co pokazało badanie.

W tym miejscu trzeba by jeszcze zapytać, czy wyniki badania można przenosić na wszystkie rodzaje list wyrazowych, których przykłady zo-

<sup>3</sup> Co prawda mechanizm zapamiętywania, który stosował Japończyk, nie był tak prosty, gdyż nie zapamiętywał on bezpośrednio cyfr, ale stosował wymyśloną przez siebie mnemotechnikę, która polega na przyporządkowaniu każdej z cyfr kilku sylab (np. cyfra 0 może oznaczać jedną z następujących sylab: o, ra, ri, ru, re, ro, wo, on, oh) i z tych sylab tworzy się historię, którą następnie się zapamiętuje. Jest to więc proces dwuetapowy, jednak cały czas kolejność elementów odgrywa w nim kluczową rolę.

stały podane we wprowadzeniu, czy ograniczają się jedynie do list, które występują zawsze w określonym porządku (tak jak listy z badania), czy wręcz tylko do tych list, które wystąpiły w badaniu. Z pewnością warto by przeprowadzać takie badanie dla innych, dowolnie wybranych list i przekonać się, czy wyniki byłyby podobne. Można się także powołać na doświadczenia samych uczących się. Jednak nawet gdyby wyniki należałoby ograniczyć do list rodzaju tych prezentowanych w badaniu, to i tak wydaje się, że mówią one sporo o tym jak należy (i jak nie należy) uczyć się słownictwa.

Podsumowując, można powiedzieć, że istnieją dwa główne problemy związane z listami wyrazowymi jako sposobami na uczenie się słownictwa: dekontekstualizacja (sztuczność) oraz płytkość przetwarzania. Po pierwsze, problemem jest wyjmowanie słów z ich naturalnego kontekstu, podczas gdy słowa nie istnieją bez kontekstu. Listy to sztucznie spreparowany język, którym nie posługujemy się w codziennej komunikacji. Język zawsze przejawia się w wypowiedziach, które tworzone są w jakimś kontekście sytuacyjnym (pozajęzykowym). Jednocześnie wypowiedzi te same tworzą też kontekst językowy (syntaktyczny i semantyczny), mówiąc nam wszystko o poszczególnych słowach, które je tworzą: jakie to są części mowy, jak się odmieniają, z jakimi wyrazami się łączą, a także podpowiadając znaczenie. Kontekst, jeśli jest prawdziwy, a nie sztucznie spreparowany, pozwala nam na tworzenie głębszych skojarzeń dla słów, które odbieramy. Słowa ułożone w listę nie budują skojarzeń, a powodują jedynie mechanistyczne zapamiętywanie.

Drugim problemem jest płytkość przetwarzania, o której była już mowa we wstępie oraz w komentarzu do wyników. Badania neurolingwistyczne pokazują, że im więcej pracy musi wykonać nasz umysł w związku z jakimś słowem, tym lepiej je zapamiętuje<sup>4</sup>. Tak więc im większa głębokość przetwarzania, tym większe szanse na zapamiętanie słowa. Listy nie powodują głębokiego przetwarzania, lecz raczej automatyczne odtwarzanie, tym bardziej, jeśli są przedstawione uczącemu w gotowej formie (której on sam nie tworzy). Gotowa lista jest takim językowym fast-foodem, który został wcześniej przez kogoś przetworzony i podany uczącemu się, aby zawartość była „smaczniejsza” i łatwiej przyswajalna.

<sup>4</sup> Przykład takiego badania można znaleźć w: (Spitzer, 2012: 20).

Niestety, takie postępowanie działa w odwrotnym kierunku, gdyż w tym przypadku łatwiej nie oznacza skuteczniej. Fakt, że uczeń będzie w stanie bezbłędnie wyrecytować nazwy miesięcy nie gwarantuje wcale, że będzie umiał odpowiedzieć na pytanie, w jakim miesiącu się urodził, a przecież na tym zależy nam bardziej.

## Bibliografia

- Amiryousefi M., Ketabi S. (2011), *Mnemonic Instruction: A Way to Boost Vocabulary Learning and Recall*, "Journal of Language Teaching and Research", 2 (1), 178-182.
- Atkinson R. C. (1975), *Mnemotechnics in second-language learning*, "American Psychologist", 30 (8), 821-828.
- Cook V. (1993), *Second Language Learning and Language Teaching*, Kent: Hedder Education.
- Ellis R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oksford: Oxford University Press.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Lakoff G. (2011), *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne: co kategorie mówią nam o umyśle?*, Kraków: Universitas.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Mitchell R., Myles F. (2002), *Second Language Learning Theories*, Londyn: Hedder Arnold.
- Ożańska-Ponikwia K. (2015), *The Role of Mnemonics in the Process of L1 and L2 Language Learning*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 10, 93-100.
- Pinker S. (2001), *Words and Rules*, Londyn: Phenix.
- Spitzer M. (2012), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN.
- Tomasello M. (2000), *The social-pragmatic theory of word learning*, "Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association", 10 (4), 401-413.

## **Summary**

### **WORD LISTS – ARE THEY USEFULL WHEN LEARNING/TEACHING THE VOCABULARY OF A FOREIGN LANGUAGE?**

Word lists, understood as ordered sequences of words linked in a particular way, are often used as a tool to learn the vocabulary of a foreign language both by teachers and students. What is their effectiveness taking into account complex mind processes which are related to learning and remembering words and the fact that lists are not often used in everyday communication? In order to examine their effectiveness a test was proposed. It compared students' knowledge of the elements of a list when they were presented in the order of the list and outside this order. The test concerned four word lists commonly used in EFL practice: cardinal numbers 1-20, letters of the alphabet, names of days of the week and names of months. The test included 54 subjects in two groups: primary school and university students. The test results show that the situation in which subjects produced elements in the order of a list and at the same time not being able to produce them outside this order was much more frequent than the opposite situation. This would speak against word lists as effective tools for learning foreign language vocabulary.

**KEYWORDS:** word lists, vocabulary, remembering, foreign language acquisition

